

**UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA  
INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO**

**A Pobreza, um Livre Trânsito  
para a Delinquência Juvenil ?**

Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações

Ângela Maria Patrício Lisboa

Orientador: Professor Doutor José Maria Carvalho Ferreira

Júri:

Presidente: Reitor da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais: Professora Doutora Maria Benedita Vassalo  
Pereira Bastos Monteiro

Professor Doutor António Pedro de  
Andrade Dores

Professor Doutor João Carlos de Andrade  
Marques Graça

Professora Doutora Maria José Gaspar de  
Mascaranhas

Lisboa, 2008

**UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA  
INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO**

**A Pobreza, um Livre Trânsito  
para a Delinquência Juvenil ?**

Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações

**Ângela Maria Patrício Lisboa**

Orientador: Professor Doutor José Maria Carvalho Ferreira

Júri:

Presidente: Reitor da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais: Professora Doutora Maria Benedita Vassalo  
Pereira Bastos Monteiro  
Professor Doutor António Pedro de  
Andrade Dores  
Professor Doutor João Carlos de Andrade  
Marques Graça  
Professora Doutora Maria José Gaspar de  
Mascaranhas

**Lisboa, 2008**

## **Agradecimentos**

Esta Dissertação embora pessoal, nunca teria sido realizada se não contasse com a colaboração de várias personalidades e de uma instituição que passo a citar.

Ao Prof. Doutor José Maria Carvalho Ferreira, meu Orientador, cujo estímulo, conselhos e indicações foram inestimáveis para a prossecução desta Tese.

Ao Prof. Doutor António Pedro Dores pelas preciosas indicações tendentes a melhorar a qualidade desta Dissertação.

À Dr<sup>a</sup> Isabel Castro pelo apoio a nível metodológico, pelas propostas de tratamento estatístico e pela atenção dispensada a este trabalho.

Ao Dr. Bruno Gonçalves pelo apoio dado a nível da utilização do SPSS.

Ao Instituto de Reinserção Social que me facultou a entrada nos Centros Educativos de Vila Fernando e Padre António de Oliveira.

Ao Director do Centro Educativo Padre António de Oliveira que me acolheu sem exigir grandes formalidades burocráticas.

À Dr<sup>a</sup>. Paula Barreiros pela disponibilidade que sempre demonstrou aquando da minha presença no Centro Educativo Padre António de Oliveira.

Ao Director, Técnicas de Reinserção Social e Monitores do Centros Educativos de Vila Fernando que sempre colaboraram no meu trabalho de investigação.

À Fundação Eugénio de Almeida, pelo apoio financeiro, que permitiu enfrentar algumas dificuldades logísticas.

Ao Francisco T. cujo incentivo foi fundamental para levar por diante esta Dissertação.

À Dr<sup>a</sup> Maria do Mar da Matta pela ajuda na tradução.

Quero agradecer, muito em especial aos jovens internados nestes dois Centros Educativos. Apesar da delicadeza do tema, concordaram em abrir algumas "*janelas*" das suas vidas, dando todo o sentido a esta investigação.

A todos quero demonstrar a minha gratidão pela ajuda prestada.

## **INDICE GERAL**

	Pág.
Lista de Quadros	10
Lista de Anexos	11
Resumo	12
Abstract	13
Introdução	14

## **PARTE I – Para a Compreensão da Delinquência Construção de um Modelo Teórico**

### **Capítulo I - Contributos teóricos para o estudo da delinquência e do desvio**

1. Criminologia vs. Sociologia Criminal	26
2. Abordagem teórica da delinquência juvenil	
2.1. O legado de Durkheim	29
3. O contributo de Merton	
3.1. A anomia em Merton	35
3.2. As respostas à frustração	39
3.3. Considerações finais	42
4. A Escola de Chicago	
4.1. Enquadramento histórico	43
4.2. A teoria da desorganização social	48
4.3. A associação diferencial de Sutherland	53
4.4. Considerações finais	55
5. Teorias das subculturas delinquentes	
5.1. Pressupostos gerais	57
5.2. O contributo de Cohen	60
5.3. O trabalho de Cloward e Ohlin	64

6. Paradidma interaccionista do desvio	
6.1. Desvio e etiquetagem social	66
6.2. Etiquetagem social e carreira desviante	68
6.3. Considerações finais	71

## **Capítulo II – Pobreza e exclusão social – Reflectindo sobre a pobreza**

1. Reflexões em torno da pobreza	
1.1. O fim de um “ <i>mito</i> ”	72
1.2. Alguns apontamentos em torno da pobreza	74
2. Uma perspectiva teórica da pobreza	
2.1. A pobreza segundo Simmel	
2.1.1. A pobreza “assistida”	75
2.1.2. Os limites da assistência	77
2.1.3. Ambiguidade do conceito “ <i>pobreza</i> ”	78
2.2. Outras abordagens teóricas da pobreza	80
3. Pobreza e exclusão social: definindo conteúdos e fronteiras	83
4. Considerações finais	86

## **Capítulo III – Infância, adolescência e juventude**

1. Teorizando em torno dos conceitos	
1.1. A construção social da adolescência e da juventude	88
1.2. Modo(s) de entender a infância, a adolescência e a juventude	90
2. A juventude enquanto fase da vida	
2.1. As “ <i>grilhetas que aprisionam</i> ” a juventude	95
2.2. Novos modos de entrada na vida adulta	96
2.3. São todos (des)iguais, mas há uns mais (dês)iguais que outros	99
2.4. Considerações finais	102

## **Capítulo IV – Elementos potenciadores da delinquência**

1. A esfera das relações familiares	
1.1. A problemática da socialização	104
1.2. Modelos de socialização e estratégias familiares	108
a) O estrutural-funcionalismo	109
b) Perspectiva interaccionista	114
1.3. Delinquência e relações familiares	117
1.4. Considerações finais	120
2. Escola e exclusão social	
2.1. Ensino obrigatório e fuga à escola	122
2.2. Democratização do ensino vs. exclusão escolar	124
2.3. Inadaptação à escola e delinquência	130
3. Conjuntura económica, mercado de trabalho e exclusão social	
3.1. A reestruturação do sistema produtivo como estratégia de sobrevivência económica	135
3.2. O novo sistema de emprego potencia a exclusão social	140
4. A juventude face à crise do mercado de trabalho	142

## **Capítulo V- As Instituições Totais**

1. A prisão enquanto instituição total	
1.1. A génese " <i>humanitária</i> " da prisão	145
1.2. Objectivos do sistema prisional	146
1.3. Fracasso da prisão ou produção da delinquência?	149

## **PARTE II - Os Jovens Internados nos Centros Educativos de Vila Fernando e Padre António de Oliveira**

### **Capítulo VI – Abordagem teórica e opções metodológicas**

1. Escolha de uma abordagem teórica	153
2. Metodologia	
2.1. Opções metodológicas	155
2.2. Estratégia de recolha de dados	
2.2.1. Nota prévia	159

2.2.2. O inquérito por questionário	161
2.2.3. A entrevista	165
2.3. Universo de estudo e percurso da investigação	170
 <b>Capítulo VII. Trajectórias escolares dos jovens delinquentes</b>	
1. Introdução	176
2. Caracterização escolar	176
3. Desinvestimento na escola	
3.1. Insucesso, fuga e abandono escolar	181
3.2. Reprovações, absentismo e estratégias de ocultação	186
4. Imagem de si e sentimentos face à escola	189
5. A escola como convite à indisciplina e à violência	193
 <b>Capítulo VIII – Jovens delinquentes e estruturas familiares</b>	
1. A “ <i>minha</i> ” família	
1.1. Estrutura interna das famílias dos jovens delinquentes	196
1.2. Relacionamento, convivialidade e memórias familiares	198
1.3. Relações familiares	201
1.4. Autoridade parental	205
1.5. Delinquência e controle familiar	209
2. A família e a entrada no Centro Educativo	210
 <b>Capítulo IX – Mercado de trabalho – inserção, trabalho ilegal e expectativas de futuro</b>	
1. Experiência profissional	211
2. Aspirações profissionais	215
3. Trabalho ilegal	218
4. Expectativas face ao futuro	220



## **Capítulo X. O comportamento delinquente dos jovens Internados**

1. Razões para o internamento em Centro Educativo	223
2. Sentimentos face ao perigo	229

## **Capítulo XI - Centros Educativos – um espaço de vida artificial**

1. Jovens e " <i>monitores</i> " – uma relação ambivalente	231
2. A função mediadora das Técnicas de Reinserção Social	237
3. O Director do Centro Educativo	243

Conclusão	247
Bibliografia	259
Anexos	279

## Lista de Quadros

<b>Quadro nº1</b> - Cruzamento: Idade * Escolaridade	178
<b>Quadro nº2</b> - Nível escolaridade e internamento	178
<b>Quadro nº3</b> -Cruzamento: Escolaridade * Gostar da escola	181
<b>Quadro nº4</b> - O que desagrada na escola * Matérias	182
<b>Quadro nº5</b> – Cruzamento: O que mais desagradava na escola*	183
Comportamento escolar	
<b>Quadro nº6</b> - Razões de ida à escola	184
<b>Quadro nº7</b> – Comportamento fez reprovar	186
<b>Quadro nº8</b> - Categorização semântica (Sentimentos negativos face à escola)	191
<b>Quadro nº9</b> - Idade deixou viver pai	196
<b>Quadro nº10</b> - Porque não vive com pais	197
<b>Quadro nº 11</b> - Tipo de relação c/ pai	202
<b>Quadro nº 12</b> - Categorização Semântica (Formas de relacionamento com a família)	203
<b>Quadro nº 13</b> – Quem castiga	206
<b>Quadro nº14</b> - Idade começou trabalhar	212
<b>Quadro nº15</b> - Duração do emprego	213
<b>Quadro nº16</b> - Profissão do futuro	215
<b>Quadro nº17</b> - Porque escolheria um trabalho ilegal	219
<b>Quadro nº18</b> - O que vai fazer depois sair Centro Educativo	221
<b>Quadro nº19</b> - Cruzamento: idade * Crime cometido	224
<b>Quadro nº20</b> - Cruzamento: Idade * Razão p/acto ilícito	225

## **Lista de Anexos**

Anexo I – Inquérito por questionário	162
Anexo II – Guião da entrevista (jovens)	168
Anexo III - Guião da entrevista (adultos)	169
Anexo IV – A Lei Tutelar Educativa (síntese)	179
Anexo V	
<b>Quadro A</b> - Viver sempre com os pais	196
<b>Quadro B</b> - Com quem passa mais tempo - mãe	198
<b>Quadro C</b> - Com quem passa mais tempo - Amigos	199
<b>Quadro D</b> - Pais castigam	205
<b>Quadro E</b> - Tipo castigo- não deixar sair de casa	206
<b>Quadro F</b> - Tipo castigo - bater	206
<b>Quadro G</b> - Diz aos pais onde vai	209
<b>Quadro H</b> - Pais conhecem amigos	209
<b>Quadro I</b> - Já trabalhou	211
<b>Quadro J</b> - Razões n/ ter bom emprego - falta experiência	217
<b>Quadro K</b> - Razões n/ ter um bom emprego - Esteve num	217
Centro Educativo	
<b>Quadro L</b> - Razões p/ não ter bom emprego - falta	217
Habilitações	
<b>Quadro M</b> - Significado bom emprego - fazer o que gosta	217
<b>Quadro N</b> - Significado bom emprego - ganhar muito dinheiro	217

## **RESUMO**

Esta Dissertação de Doutoramento tem por objectivo, aprofundar o conhecimento sociológico relativo à problemática da delinquência juvenil.

Interessa-nos analisar os jovens oriundos de meios desfavorecidos, e que à data deste trabalho, se encontravam internados nos Centros Educativos de Vila Fernando e Padre António de Oliveira.

Procuraremos compreender, se entre os diversos mecanismos sociais, a pobreza pode potenciar a emergência de comportamentos delinquentes entre este tipo de jovens. Iremos estudar, ainda, as suas trajectórias, expectativas, aspirações e projectos de vida. E tratando-se de jovens institucionalizados, fará todo o sentido saber em que medida o internamento num Centro Educativo contribuiu para melhorar as suas competências e modificar o seu comportamento.

**Palavras-chave :** Delinquência juvenil, pobreza, jovens, Centros Educativos, estratégia de sobrevivência, modo de vida

## **ABSTRACT**

This doctoral thesis aims to deepen the sociological understanding of the problematic of juvenile delinquency.

It focuses on young people from underprivileged backgrounds who were, at the time of fieldwork, institutionalized in the Vila Fernando and Padre António de Oliveira Educational Centres.

It investigates if, among several social mechanisms, poverty may contribute to the emergence of delinquent behaviours in these youth groups. It also studies the individual trajectories, expectations, aspirations and life projects of the young people researched. Finally, and considering this is a study of institutionalized youth, it analyzes to what extent institutionalization in an Educational Centre has contributed to increase skills and modify behaviours.

**Keywords:** juvenile delinquency, poverty, youth, Educational Centres, survival strategy, life style

## **Introdução**

Em Portugal, os problemas decorrentes da delinquência entre os jovens, estão cada vez mais na ordem do dia. Não podemos esquecer, por exemplo, a ênfase dada pelos mass media aos assaltos perpetrados contra estabelecimentos comerciais, bombas de gasolina ou pessoas individuais. Além disso, muitos de nós já fomos vítimas de roubo, agressão ou de actos de vandalismo e quase toda a gente teve conhecimento de casos de prostituição ou toxicodependência.

A prática de tais actos é atribuída, sobretudo, aos jovens e muito em particular aos que são oriundos das minorias étnicas (especialmente na Área Metropolitana de Lisboa) e aos residentes nos bairros degradados e costuma ser explicada, entre outros, pelo uso excessivo que estes indivíduos fazem das bebidas alcoólicas e/ou estupefacientes.

Estes fenómenos já não se restringem, apenas às grandes metrópoles, mas ocorrem um pouco por todo o lado e porque suscitam, junto das populações, sentimentos de angústia, medo e insegurança, obrigam as autoridades competentes a adoptarem medidas repressivas que se traduzem, geralmente pelo reforço dos efectivos policiais.

Hoje, em Portugal, a delinquência juvenil começa a adquirir grande visibilidade, tendo despertado a nossa atenção, pelo que decidimos eleger-la como objecto de investigação.

Estamos conscientes que em Portugal, a Sociologia pouco se tem debruçado sobre as práticas desviantes dos jovens, nomeadamente as que se enquadram no que designamos por “*grande criminalidade*”. Conscientes de tal lacuna, nesta Tese de Dissertação de Doutoramento, procuraremos aprofundar o conhecimento sociológico relativo à problemática da delinquência juvenil. Sabemos, porém, que as condições particulares que envolvem a realização deste trabalho e a quase ausência, no nosso país, de outros estudos nesta área, conferem a esta investigação, um carácter exploratório. Os resultados daqui obtidos servirão, por certo, de ponto de partida e darão pistas para futuras investigações.

Constitui objectivo geral de proposta de trabalho, conhecer, não só algumas das causas que levaram os jovens internados nos Centros Educativos de Vila Fernando e Padre António de Oliveira à delinquência, mas também analisar as suas trajectórias, expectativas, aspirações e projectos de vida. Isto sem esquecer, que ao tratarmos de jovens delinquentes institucionalizados, terá toda a pertinência avaliar em que medida os Centros Educativos contribuíram para melhorar as suas competências e modificar o seu comportamento.

Debruçar-nos-emos sobre os jovens que se encontram internados em dois Centros Educativos: Padre António de Oliveira (C.E.P.A.O.) situado em Caxias e o de Vila Fernando (C.E.V.F.) que dista a poucos quilómetros de Elvas. Estes jovens encontram-se a cumprir medidas tutelares, por ordem do Tribunal de Menores em virtude de terem desenvolvido práticas delinquentes de grande perigosidade.

Interessa-nos analisar este tipo de população, oriunda de meios desfavorecidos, em primeiro lugar para compreender quais são os mecanismos sociais que levam os jovens a enveredar pela delinquência. Escolhemos, também, esta população, porque desejamos saber, se entre os diversos mecanismos sociais, a pobreza e sobretudo a que decorre do funcionamento da actual estrutura de mercado de trabalho, pode potenciar tais práticas delinquentes.

Não acreditamos, porém, que a delinquência seja uma "*fatalidade*", nem um traço distintivo das classes desfavorecidas. No entanto, colocamos como hipótese central deste trabalho que a pobreza pode constituir um factor de risco e induzir alguns dos jovens mais desmunidos de capital económico, cultural e social a adoptarem a delinquência como uma estratégia de sobrevivência e até um modo de vida.

Partimos do pressuposto que os jovens que iremos abordar, porque são originários de um meio social desfavorecido, (onde algumas das trajectórias de vida dos progenitores também estão marcadas pela delinquência), se encontram impossibilitados de adquirir saberes e



recursos necessários a uma plena integração na "*sociedade normalizada*". Não culpabilizamos, porém, o meio nem os próprios indivíduos pelo tipo de capitais de que são portadores. Consideramos, antes, serem os processos e as dinâmicas de poder que ao produzirem e distribuírem, desigualmente os indivíduos, os dotam com recursos económicos, sociais e simbólicos diferenciados. Aqueles que se encontram mais desprovidos de recursos, e que englobamos, geralmente na categoria das classes desfavorecidas, são as principais vítimas das relações assimétricas de poder e por isso, são os que se encontram sujeitos a uma maior segregação social. São estes os indivíduos que desde cedo foram socializados na aprendizagem do fracasso, o que justifica, por exemplo, que num contexto de extensão da escolaridade obrigatória, tenham abandonado o sistema de ensino sem adquirirem nenhum título académico.

Os handicaps escolares destes jovens são responsáveis pela sua exclusão dos sectores de trabalho mais prestigiados. Estes indivíduos irão ocupar postos de trabalho precário, mal pago e sem perspectivas de promoção social, caso da construção civil, que é o sector que maior número de empregos oferece a quem detêm níveis escolares e culturais muito baixos.

Para dar conta das várias problemáticas aqui enunciadas, foi necessário organizar o nosso trabalho da forma que passamos a apresentar.

Na Parte I deste trabalho, subdividido em vários capítulos, construímos um modelo teórico, que com base nas leituras efectuadas, nos servirá de suporte a esta investigação.

O capítulo I é dedicado ao estudo da delinquência juvenil e do desvio. Procurámos fazer uma reflexão prévia em torno da delinquência juvenil, e muito em particular, do modo como esta tem sido entendida ao longo dos últimos três séculos.

A Sociologia, começou, há muito, a aprofundar e a sistematizar o conhecimento a nível de matéria criminal.

Deste modo, considerámos de toda a importância passar em revista os principais modelos teóricos que, nos últimos anos, têm dado conta da problemática da delinquência juvenil.

Iniciámos esta parte do trabalho com uma abordagem teórica a Durkheim. Pensamos que a sua teoria da anomia foi o ponto de partida para a compreensão da delinquência e do crime.

Em seguida, debruçámo-nos sobre Merton, autor que reformulou e generalizou a teoria durkheimiana da anomia, elevando-a à categoria de teoria geral da criminalidade e dos comportamentos desviantes.

Tendo em conta a sua importância, não pudemos deixar de analisar a delinquência juvenil à luz dos autores mais representativos da Escola de Chicago.

Estes autores procuraram estudar a delinquência juvenil com base na problemática da emigração. Na sua óptica, a emigração foi responsável pelo estado de desorganização social que abalou os

E.U.A. Daí nasceram os gangs, constituídos por jovens emigrantes, pobres e marginalizados, que tenderiam, por isso, a tornar-se delinquentes.

Abordámos, ainda, a corrente culturalista. Os seus teóricos postulam que o delinquente é uma pessoa normal, que assimila o processo de aprendizagem e de socialização a que esteve sujeito. Porque incorpora normas e valores não conformistas, desenvolve um comportamento delinquente.

Para finalizar, debruçámo-nos sobre a perspectiva interaccionista do desvio. Mais do que delinquência, os interaccionistas falam em desvio, e explicam que este tem de ser visto, essencialmente como uma forma de etiquetagem que permite afastar os membros indesejados do grupo conformista.

Uma vez que a nossa pesquisa incide sobre uma população desfavorecida, fazia todo o sentido reflectirmos em torno da problemática da pobreza e da exclusão social, sendo essa a finalidade do capítulo II.

Começámos por recorrer a Simmel, autor que com o seu conceito de "*assistência*" muito contribuiu para a reflexão em torno da pobreza. De seguida, tentámos mostrar que a pobreza, ao contrário do que se pensava, não é apanágio dos países subdesenvolvidos, mas atinge, hoje, com bastante intensidade os países mais desenvolvidos do Ocidente. Foram ainda apresentadas as principais abordagens

teóricas da pobreza e no final do capítulo, debatemos os conceitos "*pobreza*" e "*exclusão social*".

O capítulo III é dedicado à juventude, já que é sobre ela que o nosso trabalho incide.

Começámos por afirmar que a adolescência e juventude são uma construção social, para de seguida darmos conta dos factores históricos, sociais e culturais que contribuíram para a emergência de uma nova ideia de juventude.

Mostrámos, igualmente, que apesar da visibilidade que adquiriu, a juventude viu aumentar a sua dependência face à família, à escola e ao mercado de trabalho em virtude do processo de reestruturação da economia iniciada em meados dos anos setenta.

Afirmámos que a precariedade do trabalho e o desemprego dos jovens pouco qualificados está na base do desencanto e desilusão com que enfrentam o presente e com que encaram o futuro, o que pode potenciar formas contemporâneas de desvio - suicídio, alcoolismo, toxicodependência, delinquência.

No capítulo IV, demos conta dos factores, que na nossa óptica, podem potenciar a delinquência - a família, o sistema de ensino e o mercado de trabalho.

No que concerne a família, passámos em revista os autores que nos pareceram mais relevantes para a compreensão da problemática da socialização.

Reflectimos, também, sobre os vários modelos educativos, no desejo de compreender em que medida o comportamento dos nossos jovens

foi influenciado pelas estratégias educativas adoptadas pelos familiares. Indo mais longe, procurámos averiguar em que medida o tipo de relações interfamiliares pode favorecer o desenvolvimento de comportamentos delinquentes.

Considerámos que a escola é um poderoso instrumento discriminatório para as crianças e jovens oriundos das classes desfavorecidas, potenciando, assim, a emergência dos comportamentos delinquentes. Esta foi a principal motivação que nos levou a eleger, neste capítulo, o sistema de ensino como um dos vectores que mais propiciam o desenvolvimento de práticas ilícitas.

Este ponto começa por fazer um breve historial sobre a implementação e a resistência oferecida pelas classes populares ao ensino obrigatório no nosso país. Em seguida, mostrámos que apesar da actual democratização do sistema de ensino, em Portugal, à semelhança do que se passa um pouco por todo o lado, a escola penaliza, sobretudo as crianças oriundas dos grupos sociais mais baixos e menos familiarizados com a cultura escolar. Estes são os alunos que apresentam níveis de escolaridade mais baixos e os que mais cedo abandonam a escola sem terem adquirido qualquer certificação académica.

Explicámos, também, quais são os factores que levam muitos jovens a deixarem precocemente a escola, o tipo de perfil social e escolar desses alunos.

Não pudemos deixar de sublinhar que a rejeição e o abandono precoce da escola, o sentimento de exclusão, a que se alia o

descrédito no valor dos diplomas e a associação com outros jovens discriminados, potencia o desenvolvimento de práticas delinquentes.

Para finalizar este capítulo, debruçámo-nos sobre a actual conjuntura económica e o modo como esta influencia o funcionamento do mercado de trabalho.

Referimos que Portugal, a partir de 1974, alterou profundamente o modo de funcionamento do sistema laboral, o que lhe permitiu implantar e generalizar não só o trabalho precário (casos do trabalho em subemprego e do trabalho temporário) mas também os contratos a prazo. Actualmente, está na ordem do dia, a discussão em torno da flexisegurança, o que segundo alguns, tornará ainda mais precário o mercado de trabalho.

Ficou, também claro, que o mercado de trabalho é, hoje, mais selectivo e por isso afasta das suas fileiras um conjunto muito variado de pessoas, nomeadamente, os jovens menos qualificados. Estes constituem um grupo de risco, porque para além de se encontrarem numa situação profissional precária, são também, os mais ameaçados pelo desemprego. Excluídos da sociedade, muitos destes jovens não encontram outra alternativa senão enveredarem por uma carreira delinvente.

No capítulo V, debruçámo-nos sobre o sistema penal e muito em particular a prisão (tentando sempre que possível, aproximá-la à realidade de um Centro Educativo) enquanto exemplo de instituição total.

Começámos por fazer um pequeno historial, mostrando que a emergência da prisão se prende com as mudanças ocorridas na sociedade em finais do século XVIII e no início do século seguinte.

Mostrámos, igualmente, o modo como a prisão, enquanto instituição total, regula e controla os comportamentos dos indivíduos, no sentido de os modificar.

Salientámos que a prisão embora se proponha reintegrar os sujeitos no “*mundo normalizado*”, acaba por agravar o seu comportamento desviante.

A Parte II desta Dissertação cumpre novos objectivos. No capítulo VI, apresentámos a perspectiva de análise escolhida para nortear a nossa pesquisa. Decidimos utilizar uma abordagem de tipo compreensivo, o que nos permitiu colocar o delinquente no centro desta pesquisa, devolvendo-lhe o seu estatuto de actor.

Nesta parte do trabalho, explicitámos, também, a metodologia que considerámos mais pertinente. Elegemos o “*estudo de caso*” como a metodologia mais apta para dar conta do processo social que conduziu alguns jovens oriundos das camadas mais desfavorecidas da população à delinquência e consequente, institucionalização.

De acordo com o nosso objecto de estudo e os objectivos de pesquisa, pensámos ser desejável de um ponto de vista metodológico e epistemológico, articular o uso sociológico do inquérito com a entrevista enquanto instrumentos de trabalho.

Os capítulos seguintes propõem-se dar conta dos resultados da pesquisa, sempre em articulação com o quadro teórico definido na Parte I deste trabalho.

No capítulo VII iremos conhecer a trajectória escolar dos nossos jovens, para o que contaremos com a sua caracterização enquanto alunos.

Considerámos que a maioria dos jovens oriundos das classes desfavorecidas pouco se empenham na escola. Deste modo, tentámos conhecer o real interesse dos nossos jovens pelo sistema de ensino, as suas motivações e expectativas face à escola, assim como as experiências vividas ao longo do seu percurso escolar.

Demos, igualmente, conta das causas para o desinvestimento destes jovens no sistema de ensino, onde a fuga e abandono precoce da escola são uma constante.

Neste capítulo, mostraremos como a indisciplina e a violência exercida pelos nossos jovens no interior do espaço educativo mais não são que uma forma de rebelião contra o que sentem como injusto e violento a nível do sistema de ensino.

Não captámos a opinião dos familiares em relação à escola. Contudo, o testemunho dos jovens permitiu-nos compreender a postura destas pessoas em relação ao sistema de ensino.

Apercebemo-nos ao longo do nosso trabalho que os jovens internados nos dois Centros Educativos, até por uma questão de idade e de trajectória de vida, pouco se preocupavam com o seu futuro profissional. No entanto, não deixámos de assinalar no



capítulo VIII, a experiência profissional dos jovens, as suas expectativas futuras e as razões que os levariam a optar por um *"trabalho ilícito"*.

No capítulo IX, explicitaremos alguma informação relativa à família, conseguida através do testemunho dos jovens.

Neste capítulo, analisaremos estas famílias, na tentativa de conhecer o seu grau de estabilidade, as causas que levaram à destruturação do agregado doméstico, as razões da ruptura e as estratégias accionadas pelos jovens e suas famílias quando confrontados com situações deste tipo.

Daremos conta do modo como os pais exercem a autoridade, por considerarmos que determinadas estratégias educativas conduzem à delinquência. Também não esquecemos a reacção das famílias face ao comportamento dos jovens nem a atitude demonstrada aquando do seu internamento num Centro Educativo.

O capítulo X, uma vez que estamos a tratar de actividades perigosas, tentará revelar quais os sentimentos que animaram os nossos jovens quando delinquiram, os delitos que mais *"gostaram"* de cometer as situações em que os jovens sentiram mais receio.

O capítulo XI, com que finalizamos esta Dissertação, mostraremos como os adultos, nomeadamente os Directores dos Centros Educativos, Técnicas de Reinserção Social e "Monitores" interagem com os jovens, os seus projectos educativos e a sua opinião sobre a importância de um Centro Educativo enquanto instrumento ressocializador.

## **PARTE I –Para a Compreensão da Delinquência – Construção de um Modelo Teórico**

### **Capítulo I - Contributos teóricos para o estudo da delinquência e do desvio**

#### **1. Criminologia vs. Sociologia Criminal**

Há muito que a criminalidade e a delinquência juvenil estão na ordem do dia. São frequentes os relatos que dão conta dos actos praticados por jovens delinquentes. Lembremo-nos, por exemplo, que a maior parte dos crimes de roubo (associados, geralmente, ao uso de estupefacientes) e a violência são atribuídos a este tipo de jovens, sendo-lhes também imputados todos os "*males*" que afectam e assombram a sociedade.

Em Portugal, especialmente a partir de finais da década de noventa, a mediatização da delinquência contribuiu para generalizar a ideia de que, a sociedade actual, se tornara mais violenta e perigosa do que no passado.

A mediatização da delinquência tem contribuído, também, para agudizar o sentimento de insegurança entre as populações, especialmente, as que vivem nas grandes áreas metropolitanas. Não surpreende, então, a sua intolerância face ao desvio, os protestos e os pedidos para aumentar os efectivos policiais.

Não se pense, porém, que só a actual juventude é vítima da desconfiança e incompreensão dos mais velhos. Os actos ilegais dos jovens há muito que têm vindo a ser assinalados em vários documentos governamentais, sendo também verdade, que na Europa e EUA dos séculos XVIII e XIX, os gangs juvenis constituíram motivo de preocupação e medo.

Apesar da sua constância, a explicação da delinquência juvenil tem variado ao longo dos tempos. Da Idade Média até ao século XIX, a tendência/tentação para infringir a lei (Shoemaker, 2000) era atribuída ao demónio. Mais tarde, a escola clássica de criminologia afirma que os adultos e crianças actuam de acordo com o seu livre arbítrio e é este que comanda a escolha da felicidade em detrimento do sofrimento. Autores como Baccaria e de Bentham explicam que todas as pessoas, incluindo as crianças, pesam os custos e benefícios das suas acções muito antes de as iniciarem.

Sabemos, porém, que nem toda a gente tem a mesma capacidade de raciocínio nem consegue controlar, de igual modo, o seu comportamento. Neste caso, assume-se que os jovens são menos responsáveis que os adultos e que por isso, têm de ser tratados de um modo diferente, com procedimentos distintos dos mais velhos. É por isso, também, que se pensa que os jovens que infringem a lei, necessitam ser julgados por órgãos próprios e encaminhados noutra direcção.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A este nível, é de salientar que os jovens delinquentes usufruem de um sistema penal autónomo e que ao invés de castigo, as instituições enfatizam o tratamento e a prevenção.

Há que referir, ainda que na última metade do século XIX, a escola positiva de criminologia, assente numa base determinista, considerava que o comportamento delinquente pode ser explicado por um ou vários factores. É na identificação desses factores que a escola positiva eleva a questão da causalidade a uma posição central na análise da delinquência e do crime.

O estudo da delinquência juvenil começou a desenvolver-se, ainda, no século XIX. O positivismo representa um passo em frente na ultrapassagem do psicologismo lombrosiano e das explicações psicológicas, psicanalíticas e psiquiátricas. No entanto, e segundo alguns autores (Dias, Andrade, 1984: 30) terá sido a sociologia criminal americana<sup>2</sup>, (em muito semelhante à criminologia ocidental) que “*revolucionou*” o modo de entender a delinquência juvenil.

Apesar das divergências que as separam, as diferentes escolas de criminologia americana partem de um pressuposto comum – o crime é uma forma, como tantas outras, de adaptação individual ou colectiva aos constrangimentos impostos pela estrutura social ou cultural.

Esta ideia de sociedade intrinsecamente criminógena, tal como a entende a sociologia e criminologia americana, sairá reforçada com a teoria dos *white-collar crime*. Tal teoria deita por terra o pressuposto de que o crime é exclusivo das classes desqualificadas e passa a

---

<sup>2</sup> Na óptica de F.Dias e M.Costa (1984), a criminologia e a sociologia americana apresentam inúmeros pontos em comum. Após uma primeira “fase de imitação” que terminou com a Primeira Guerra Mundial, a criminologia americana adquiriu contornos sociológicos.

A trajectória da criminologia americana anda a par da própria sociologia e apresenta as mesmas etapas: Escola de Chicago, Teorias Culturalista e Funcionalista, Interaccionismo, Etnometodologia e Teorias Críticas.

defender a ideia de que este pode ocorrer em qualquer classe social. Ao mesmo tempo, a criminologia americana já não enfatiza a miséria, o desemprego e as famílias destruturadas para explicar o crime e a delinquência, mas interpreta-o à luz do funcionamento do sistema social.

## **2. Abordagem teórica da delinquência juvenil**

### **2.1. O legado de Durkheim**

Como referimos, anteriormente, a delinquência e o crime têm sido explicados ao longo do tempo. Vimos, também, que foi a partir de Durkheim, que a Sociologia começou a aprofundar e sistematizar o conhecimento a nível de matéria criminal. Deste modo, será de toda a importância para este trabalho, passar em revista os principais modelos teóricos que, nos últimos anos, têm dado conta da problemática da delinquência juvenil.

Durkheim afirma ser a forma do vínculo social que permite explicar a ordem ou o ordenamento social global, já que é este vínculo, que não só liga os indivíduos entre si, mas também os une à colectividade.

O autor explica que ao longo do tempo, a solidariedade foi o vínculo que melhor uniu os indivíduos à sociedade e os indivíduos entre si, se bem que as características desse vínculo tenham variado, fruto das mudanças então ocorridas.

Nas sociedades tradicionais, os indivíduos organizavam-se em agrupamentos estáveis e restritos e assemelhavam-se tanto a nível da sua função no grupo como na identidade das suas representações. Nesta época, os homens experimentavam os mesmos sentimentos, aderiam aos mesmos valores e partilhavam o mesmo sagrado, porque a consciência colectiva se sobrepunha à consciência individual, simbolizando, assim, a força e o grau de coesão que unia os homens entre si. Neste tipo de sociedade, a solidariedade nascia, apenas, do simples contacto ou proximidade dos homens e exprimia-se de um modo natural ou *mecânico*, como uma prática social natural.

Nas sociedades modernas, a divisão do trabalho provocou transformações profundas que se manifestaram, não só, em termos de diferenciação de funções e tarefas, mas também a nível das consciências (assiste-se a um declínio da consciência colectiva em favor da consciência individual). Ao mesmo tempo, desenvolve-se um tipo de solidariedade, que Durkheim designa por *orgânica* e que se fundamenta na diferenciação e numa fraca coesão social.

Ao formular o conceito *densidade moral*, Durkheim vai ter a possibilidade de medir, por um lado, o grau de coerência de uma representação colectiva e por outro, o grau de adesão que ela provoca junto dos sujeitos sociais. Para este autor, o enfraquecimento da densidade moral acarreta consequências nefastas para a sociedade, e é responsável pela emergência de diversas patologias, nomeadamente da *anomia*.

Segundo Durkheim, a anomia designa, em sentido lato, a desafeição ou a falta de adesão aos valores, enquanto que no plano das representações significa a desagregação dos valores e a ausência de referências e no das relações humanas, remete para a desagregação das relações sociais.

Foi, sobretudo nas obras *A Divisão do Trabalho Social* (1973) e o *Suicídio* (1977) que Durkheim aborda o tema da anomia. Na primeira destas obras, o autor manifesta a crença profunda nas virtualidades integradoras da solidariedade orgânica e acredita que os casos de anomia são esporádicos, não passando, por isso, de situações *anormais ou patologias* que afectam, apenas, órgãos sociais concretos.

Nessa obra, Durkheim afirma que a divisão do trabalho implica a especialização crescente da mão-de-obra e potencia o individualismo e ambivalência moral do indivíduo face aos valores sociais, assim como o declínio da universalidade da consciência colectiva. Mas o autor não assegura que a divisão do trabalho conduza, necessariamente, à desintegração da sociedade. Pelo contrário, Durkheim acredita que a divisão do trabalho anda associada à necessidade que o homem tem de obter prazer e ser feliz. Além disso, a divisão do trabalho traz em si novas formas de coesão (solidariedade orgânica) se bem que este tipo de solidariedade se afasta substancialmente da solidariedade mecânica das sociedades tradicionais. Contudo, o desenvolvimento natural da divisão do trabalho não ocorre sem incidentes, sendo que sob diversas

condições sociais, este desenvolvimento é desarmonioso e conduz ao que Durkheim designa por "*patologia de estado*" (por exemplo, os conflitos laborais).

Na óptica deste autor, existe anomia na divisão do trabalho, quando não se observam duas condições essenciais ao seu normal funcionamento. Por um lado, quando não existe "*uma interacção constante entre as funções ou os papéis ocupacionais, de modo a maximizarem-se os contactos entre si*" e por outro, quando "*não existe um sistema normativo apto a regular essa interacção*" (Durkheim, 1977: 145)

No seu livro *O Suicídio*, Durkheim vai mais longe na sua aplicação do conceito de anomia. Nesta obra, o autor define a anomia como uma situação generalizada de desregramento e afirma que uma sociedade anómica é uma sociedade isenta de normas e que por isso é incapaz de controlar os instintos, as ambições e os interesses individuais.

Sobre a anomia e os seus efeitos, Durkheim diz o seguinte: "*já não se sabe o que é possível e o que não é, o que é justo e o que é injusto, quais as reivindicações e as esperanças legítimas, quais as exageradas (...). Os desejos, não podendo ser refreados por uma opinião desorientada, já não sabem onde estão os limites que não devem ultrapassar (...). O estado de desregramento ou de anomia é ainda acentuado pelo facto de as paixões serem menos disciplinadas, numa altura em que teriam necessidade de uma disciplina mais forte*" (Durkheim, 1973:291).



Nesta obra, Durkheim verifica que as taxas de suicídio tendem a obedecer ao ritmo dos ciclos económicos. Deste modo, o suicídio aumenta tanto nos períodos de crise económica como nos períodos de prosperidade súbita.

À partida, compreende-se que o suicídio aumente durante os períodos de recessão. Nesses períodos, os indivíduos ao verificarem que o seu nível de vida se afasta das suas expectativas e ao constatarem que as gratificações que esperavam do trabalho saem defraudadas, podem experimentar sentimentos de vergonha, frustração, e desespero, e assim serem impelidos ao suicídio.

Mas como explicar que o suicídio recrudesça em períodos de prosperidade? Ao procurar dar resposta a esta pergunta, Durkheim acabou por elaborar a sua teoria geral da anomia. Assim, *“qualquer ruptura de equilíbrio, ainda que dele resulte um bem maior e uma maior vitalidade geral, incita à morte voluntária (...). Mas como é que aquilo que é geralmente considerado uma melhoria de existência pode levar à sua destruição?”* (Durkheim, 1973: 282).

Durkheim, ao partir do pressuposto que *“qualquer ser vivo só pode ser feliz e viver, se as suas necessidades estiverem de acordo com os meios de que dispõe”* (Durkheim, 1973:283), vai desenvolver uma teoria das necessidades humanas que lhe permite dar resposta a algumas das suas interrogações.

Segundo Durkheim, a maior parte das necessidades humanas são por natureza, insaciáveis e ilimitadas, se bem que a insaciabilidade seja *“um índice de morbidez (...). Tendo em conta que nada limita as*

*necessidades humanas, estas acabam sempre por ultrapassar os meios de que o indivíduo dispõe. Portanto, nada pode acalmá-las... uma sede inextinguível é um suplício que se renova perpetuamente”* (Durkheim, 1973: 284). Assim e de acordo com Durkheim, apenas as necessidades limitadas podem ser satisfeitas e garantir a felicidade ao homem.

Durkheim sublinha, ainda, que só a sociedade possui a força moral, só ela tem *“uma autoridade que os indivíduos respeitam e diante da qual se curvam”* e, apenas, a sociedade cria historicamente *“uma autêntica regulamentação que, embora, nem sempre tenha uma forma jurídica, não deixa, por isso de estabelecer com relativa precisão, o máximo de bem-estar que cada classe pode legitimamente ambicionar”* (Durkheim, 1973:287). No fundo, é esta regulamentação social que permite manter as necessidades, desejos e aspirações das diversas classes sociais<sup>3</sup> em níveis adequados e garantir, assim, a sua satisfação e felicidade.

Durkheim conclui, então, que o suicídio é uma consequência do estado de anomia que atravessa a sociedade e ocorre quando esta deixa de ter capacidade para exercer uma influência reguladora sobre o indivíduo. Assim, a anomia mais não é que esse estado de desregulação que leva o indivíduo a cair num *“mal infinito e porque não sabe em que limites há-de fixar os seus desejos, persegue um caminho ao longo do qual acumula insucessos e decepções. A ideia*

---

<sup>3</sup> O autor defende a existência de uma dada hierarquia social pelo que não surpreende que também defenda *“limiares diferenciados – tanto no mínimo como no máximo das necessidades socialmente aprovadas”*.

*de acabar com a vida, parecer-lhe-á, um dia, a única forma de descansar desta procura extenuante". (Durkheim, 1973:284).*

### **3.O contributo de Merton**

#### **3.1. A anomia em Merton**

Ainda que Durkheim não se tenha debruçado com muita profundidade sobre a delinquência e o crime, a verdade é que negou que este possuísse apenas, efeitos negativos. Atribuiu-lhe um carácter funcional, necessário para a ordem social, o de "*despertar e unir as consciências*" (A Divisão do Trabalho Social, 1977). Por seu turno, considerou que o crime é um factor de saúde pública, de progresso, e de integração, na medida em que reforça a coesão social, ajuda a vencer a rigidez e imobilismo das estruturas institucionais e normativas. Por fim, justificou que todas as sociedades são criminógenas, uma vez que "*Não há nenhuma em que não exista criminalidade. Mudam de forma os actos assim qualificados, mas são os mesmos*" (As Regras do Método Sociológico, 1980:85).

Apesar das limitações assinaladas, a verdade é que a teoria da anomia foi sendo progressivamente reformulada e generalizada, de tal modo que, pelo seu valor explicativo, se elevou à categoria de teoria geral da criminalidade e dos comportamentos desviantes.

Lembre-mo-nos, por exemplo, de R.Merton, cujo artigo *Social Structure and Anomie* se tornou um caso paradigmático.

*Cohen, por exemplo, refere-se nestes termos a R. Merton: “sem sombra de dúvida, este corpo de ideias<sup>4</sup> que ficou conhecido por teoria da anomia, tornou-se numa das mais singulares formulações da sociologia nos últimos vinte e cinco anos e o artigo de Merton, na sua versão original ou nas versões modificadas, é porventura o artigo mais citado da sociologia moderna” (Cohen, 1966:5).*

Na realidade, quarenta e dois anos após a publicação da primeira edição de *O Suicídio* de Durkheim, Robert Merton dá à estampa *Social Structure and Anomie*, um pequeno artigo de dez páginas, onde procura definir os fundamentos de uma teoria geral a partir dos ensinamentos de Durkheim.

O conceito de anomia, em Merton, vem na esteira da ideia durkheimiana de anomia que, como referimos, postula que uma sociedade anómica é aquela que vive privada de normas.

O autor parte do pressuposto que nos EUA existe uma disjunção entre os objectivos e o sistema que os legitima. Nesse país, o objectivo central é atingir o sucesso económico conseguido através da posse de altos níveis de escolaridade, que por sua vez, dão acesso a profissões especializadas e bem remuneradas.

---

<sup>4</sup> Cohen menciona o artigo de Merton, *Social Structure and Anomie*, publicado, pela primeira vez, em 1938. Este artigo foi revisto e reelaborado várias vezes em função das críticas tecidas, nomeadamente por Cohen, Cloward e Ohlin. Segundo Cohen, a postura teórica de Merton impedia-o de analisar a acção humana enquanto interacção social.

Esta crítica levou Merton a reconhecer a importância da interacção social, pelo que introduziu o conceito de vulnerabilidade diferencial para analisar a anomia. As críticas tecidas por Cloward e Ohlin contribuíram, por seu turno, para que Merton inserisse no seu modelo analítico variáveis importantes, nomeadamente as de índole subcultural e as que remetem para as oportunidades ilegítimas.

Atingir o sucesso económico está intimamente ligado à cultura, enquanto o sistema de oportunidades legítimas anda a par da estrutura social da sociedade. Uma vez que a maior parte dos indivíduos não dispõe, igualmente, de todos meios legítimos, então a anomia será a disjunção entre os objectivos culturais e os meios estruturantes que permitem o seu acesso.

Merton acredita que o grau de anomia de um sistema social se mede a partir da ausência de consenso relativamente à preservação e aplicação das normas consideradas legítimas, sendo que a sua violação conduz a estados de insegurança e incerteza nas relações sociais. Com efeito, *“as pessoas vivem em estado de anomia substancial, quando não podem esperar como provável, que o comportamento dos outros se adeque aos padrões que normalmente consideramos legítimos”* (Merton, 1938:227).

De um ponto de vista analítico, Merton acredita que a sociedade pode ser estudada de acordo com as suas estruturas constitutivas: a estrutura cultural e a estrutura social. A primeira estrutura engloba os objectivos culturais (valores, interesses, fins) com os quais os indivíduos terão de se orientar em sociedade e prescreve as normas institucionalizadas, ou seja, os meios legítimos, socialmente aceites para que cada um possa atingir os seus objectivos. A estrutura social remete para o conjunto organizado de relações sociais, ou seja, para a estrutura de oportunidades reais que vão condicionar a possibilidade de os indivíduos se orientarem para os objectivos culturais e respeitarem as normas institucionalizadas.

Para Merton, os três elementos básicos, os objectivos culturais, as normas institucionalizadas e as oportunidades reais são independentes entre si, o que pode gerar estados de desfasamento recíproco. Por seu lado, o desfasamento dos elementos da estrutura cultural pode assumir dois níveis, que traduzem as manifestações mais graves de desintegração cultural. Assim, a sociedade pode valorizar mais os objectivos em detrimento das normas, ou pode dar primazia aos meios relativamente aos objectivos. Se existe um hiato entre a estrutura cultural (que impõe normas e objectivos a todos os membros da sociedade) e a estrutura social (que reparte desigualmente, as oportunidades legítimas reais), então esta última *"actua como barreira (...) ao desempenho dos imperativos culturais. Nestas situações, quando existe desfasamento entre a estrutura cultural e social, há a tendência para não se observar o cumprimento das regras, ou para o seu completo desprezo"* (Merton, 1938:237). O hiato entre os objectivos e os meios e a tensão que daí resulta, leva o indivíduo a abrandar o seu desejo de prosseguir os objectivos culturalmente prescritos ou os meios institucionalizados e conduz a uma situação de anomia.

No essencial, afirma Merton, a anomia e os comportamentos desviantes mais não são do que a consequência deste estado de desfasamento, que coloca os membros da sociedade em situações de desequilíbrio e de eventual conflito.

### **3.2. As respostas à frustração**

Merton defende que os indivíduos têm capacidade para dar resposta, para se adaptarem à frustração nascida dos tipos de desfasamento assinalados no ponto anterior. Podem aceitar ou rejeitar os objectivos culturais; podem aceitar ou rejeitar os meios institucionalizados. Desta capacidade de resposta, o autor cria a seguinte tipologia dos modos de adaptação individual: conformismo, inovação, ritualismo, evasão e rebelião.

O modo de adaptação conformista não constitui uma solução desviante, pelo que não representa um problema social. Em contrapartida, a inovação apela ao recurso de meios ilegítimos para a prossecução dos objectivos culturais. Segundo Merton, esta forma de adaptação implica um intenso empenhamento para atingir o sucesso, se bem que esse esforço não seja acompanhado pela interiorização das respectivas normas sociais.

A inovação permite explicar tanto o comportamento desviante dos colarinhos brancos como o das camadas mais desfavorecidas. A respeito destas última (que sofre todo o impacto do desfasamento entre a estrutura cultural e social), Merton afirma que a adaptação, fundada sobre a inovação, é accionada como resposta à sua frustração, nascida da impossibilidade de obter sucesso numa sociedade hostil, mas que proclama o triunfo individual como bem supremo. Elucidativas são estas palavras a propósito de tal forma de adaptação: *"a situação social do trabalhador manual não*

*especializado e os seus baixos rendimentos não o habilitam a competir dentro dos padrões consagrados de honestidade, com as oportunidades de poder e de altos rendimentos oferecidos pelos sindicatos do vício, da chantagem e do crime (...). O equilíbrio entre os fins e os meios culturalmente aceites, torna-se altamente instável devido à tendência crescente para se atingirem, por qualquer meio, as metas carregadas de prestígio. Neste contexto, Al Capone representa o triunfo da inteligência amoral sobre o fracasso que a ética prescreve, quando os canais da mobilidade vertical são fechados ou estreitados, numa sociedade que atribui alto prémio ao êxito económico e ascensão social para todos os seus membros". (Merton, 1938:218, 219).*

O ritualismo é uma forma de adaptação baseada em atitudes de conformidade absoluta com as normas institucionais, sendo-lhe concomitante o sentimento de renúncia ao sucesso, riqueza e poder. Esta adaptação, resposta ao desfasamento encontrado entre a estrutura social e a estrutura cultural, é típica da classe média inferior. O ritualismo implica uma maior interiorização das normas, o que permite aos indivíduos superar a frustração e como tal, reduzir o seu nível de ambição.

A evasão é uma forma de adaptação inerente aos vadios, mendigos, alcoólicos, toxicodependentes, psicóticos, hippies, ou seja, a um conjunto de indivíduos que estão na sociedade, mas que não lhe pertencem (Merton, 1938).



Este tipo de adaptação traduz-se na renúncia dos objectivos culturais e das normas institucionais. Em termos estruturais, esta forma de adaptação pode representar uma intensa interiorização dos objectivos e das normas culturais, de tal modo, que os indivíduos que a ela recorrem, não necessitam usar meios ilegítimos de acção. Contudo, o desfasamento vivido por tais indivíduos, entre a estrutura cultural e a estrutura social, impede-os, igualmente, de usarem meios legítimos de acção. Na realidade, *"o sistema competitivo é mantido, mas o indivíduo frustrado (...) é excluído do sistema (...). O conflito é resolvido, porque se abandonam os elementos conflituais: os fins e os meios. A fuga é completa, o conflito é eliminado, e o indivíduo é assocializado"*. (Merton, 1938:227).

A rebelião implica, para Merton, a rejeição dos objectivos culturais e dos meios institucionais e a procura de uma nova realidade social dotada de outros valores e critérios de sucesso, assim como diferentes esquemas de correspondência entre o esforço, o mérito e a recompensa.

### 3.3. Considerações finais

Pelo que foi exposto, pode-se concluir que um dos maiores contributos da teoria da anomia<sup>5</sup> reside na ideia de que são determinadas condições sociais (nomeadamente o sistema económico) que potenciam a delinquência e o crime. Este modelo teórico tem por objectivo analisar de que modo o sistema produz a delinquência e o crime, embora se saiba de antemão que estes surgem como resultado normal, esperado e funcional do seu próprio funcionamento. Ou como explica Merton a propósito dos objectivos expressos no artigo *Social Structure and Anomie*: “este trabalho assenta no pressuposto que determinados elementos da estrutura social geram as condições para que a violação dos códigos sociais seja uma resposta normal (...). O nosso objectivo primordial consiste em descobrir como certas estruturas sociais exercem uma pressão definida sobre algumas pessoas, de modo a levá-las a envolverem-se em condutas não conformistas, ao invés de condutas conformistas” (Merton, 1938:238).

O contributo teórico dado, sobretudo, por Merton tem consequências inestimáveis em termos da compreensão dos comportamentos desviantes. No momento em que este autor faz incidir a sua análise sobre o desfasamento existente na estrutura cultural, o seu modelo

---

<sup>5</sup> Embora a teoria da anomia reflecta as tendências do determinismo sociológico, enfatiza as estruturas sociais em detrimento do indivíduo, de tal modo que o desvio é, antes de mais, o resultado normal do funcionamento do sistema e do accionamento normativo dos seus valores. Deste modo, a teoria da anomia pode ser caracterizada a partir da sua natureza estrutural, determinismo sociológico, aceitação do carácter normal e funcional do crime e defesa dos valores que presidem à ordem social.

explicativo permite-lhe compreender uma gama diversificada de delitos (não só os que são praticados pelas classes mais desfavorecidas, mas, também os crimes dos colarinhos brancos) e ao debruçar-se sobre o desfasamento verificado entre a estrutura cultural e a estrutura social, Merton restringe a explicação do desvio a um estrato particular da população - as classes desfavorecidas.

No fundo, enquanto Durkheim sugere que as "*colectividades institucionais*" são as que melhor medeiam a estrutura social e o comportamento individual, Merton propõe que se dê maior atenção às interpretações individuais das condições anómicas e ao efeito que essas interpretações têm sobre o comportamento.

## **4. A Escola de Chicago**

### **4.1. Enquadramento histórico**

Não é recente a ideia de que a delinquência tem as suas raízes em factores ambientais. Os estudos urbanos do século XIX na Europa, por exemplo, mostraram existir uma correlação positiva entre a delinquência e a densidade populacional, idade, composição sexual, pobreza e educação. Outros estudos (Morris, 1958) revelam que nesse século, a delinquência era fruto da pobreza, ignorância e densidade populacional.

Terão sido, porém, os contributos de Durkheim e o seu conceito de anomia e a teoria marxista das classes assim como os trabalhos de

Shaw e Mckay que deram um grande impulso para o desenvolvimento de um modelo explicativo da delinquência. Deste modo, a teoria da anomia e mais tarde, a da desorganização social foi pioneira na explicação sociológica e psico-sociológica da delinquência e contribuiu para o desenvolvimento e afirmação desta área do conhecimento.

Tendo em conta a sua importância, não poderemos deixar de enfatizar a Escola de Chicago e alguns dos seus teóricos, uma vez que o vasto trabalho que desenvolveram se centrou sobre a problemática da delinquência juvenil.

Durante os anos 30, os sociólogos da Universidade de Chicago retomam alguns dos conceitos e ideias utilizados por Durkheim (nomeadamente, densidade e heterogeneidade moral e social, anomia), e com base na teoria da ecologia humana<sup>6</sup>, vão procurar analisar as profundas mudanças ocorridas na cidade de Chicago.

A Escola de Chicago está, indissociavelmente, ligada ao processo de crescimento urbano e industrial observado nos Estados Unidos da América, em geral e na cidade de Chicago, em particular e os seus teóricos tiveram como preocupação central analisar as implicações sociais inerentes a esse crescimento.

---

<sup>6</sup> A escola de Chicago foi contemporânea do período das grandes migrações e da formação das grandes metrópoles americanas. No que concerne aos emigrantes, sabe-se que estes se organizavam segundo critérios estritamente étnicos dando origem a comunidades muito rígidas e estanques. Seria, então, de prever que a Escola de Chicago optasse por um modelo ecológico (que representa uma forma de equilíbrio entre a comunidade humana e o ambiente natural) para explicar os problemas ocorridos na sociedade americana do seu tempo.

O processo de crescimento urbano, motivado pela industrialização, arrastou para Chicago emigrantes oriundos das mais diversas proveniências, nomeadamente da Itália e da Polónia. Este crescimento urbano não passou despercebido aos olhos dos teóricos de Chicago de tal modo que Shaw e Mckay acabaram por proferir as seguintes palavras: *"Chicago oferece um exemplo expressivo deste processo de crescimento, devido às sucessivas avalanches de emigrantes nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX (...) que demandavam Chicago com a esperança de encontrar aí uma terra prometida, sem discriminações raciais e sem miséria (...). O resultado foi, desde logo, o alastramento da cidade em superfície e o crescimento quase incontrolável da sua população (...).* (Shaw/McKay, 1969:17)

O crescimento urbano-industrial foi responsável pela emergência de um conjunto de fenómenos atípicos, a que os teóricos de Chicago deram o nome de manifestações de patologia social, e que englobavam fenómenos tão diversos como a sub-habitação, a delinquência, o choque de culturas e os problemas de planeamento urbano.

Este novo estado de coisas alterou profundamente os alicerces que estruturavam a sociedade americana. Abalou, por exemplo, os mecanismos tradicionais de controlo social (nomeadamente a família, as redes de vizinhança, a religião, a escola), deu origem a uma pluralidade de valores e condutas, por vezes antagónicos e modificou, também as relações interpessoais.

Tal situação permitiu que os indivíduos adquirissem um certo grau de emancipação e uma maior liberdade face ao grupo, mas, em contrapartida, levou a que perdessem os antigos padrões morais e o sentido de integração. Com o crescimento urbano, assistiu-se "*à substituição dos contactos primários por contactos secundários, o enfraquecimento dos laços de parentesco, o declínio do significado social da família, o fim dos laços de vizinhança e a corrosão da base tradicional da solidariedade tradicional*" (Wirth, 1938:109).

No fundo, estas mudanças induzidas pelo crescimento urbano-industrial foram responsáveis pela emergência de novas condições sociais propícias à instalação da anomia ou do estado de vazio social que Durkheim dizia caracterizar as cidades da nova era industrial.

A Escola de Chicago procurou, igualmente, analisar a delinquência juvenil à luz da problemática da emigração. Tal como referem os autores de Chicago, em circunstâncias favoráveis, a integração dos jovens emigrantes deveria ser um fenómeno natural, possível, não só através da educação e da inculcação dos valores dominantes, mas também mediante a melhoria das condições de vida e da criação de boas expectativas face ao futuro. Em tais circunstâncias, a delinquência juvenil seria um fenómeno episódico, circunscrito a um pequeno círculo de jovens emigrantes debilmente inseridos na sociedade americana.

Esta não foi, porém, a realidade vivida no Chicago do pós-guerra. Um conjunto significativo de transformações sociais saídas da 2ª Guerra

Mundial (a expansão económica, o desabrochar da sociedade de consumo e a emergência dos media) abalou os alicerces das sociedades mais desenvolvidas do Ocidente, nomeadamente a americana, pôs em risco os antigos mecanismos de controle social e provocou uma situação de desorganização social, anomia e exclusão das camadas mais desfavorecidas da população.

Tal estado de desorganização social foi responsável pela emergência e multiplicação dos gangs<sup>7</sup>. Estes gangs eram constituídos por jovens provenientes de famílias de emigrantes italianos e polacos que habitavam nos ghettos, ou seja, nas zonas mais degradadas da cidade de Chicago.

Na opinião dos sociólogos de Chicago, os jovens que integravam os gangs, devido à sua condição intrínseca de emigrantes, e porque se encontravam numa situação de pobreza e marginalidade, corriam mais riscos de cair no desvio e de se tornarem delinquentes.

Os trabalhos de investigação realizados pela Escola de Chicago a propósito da delinquência juvenil, territorializavam este fenómeno, ou seja, sublinhavam a sua articulação com o meio, com a comunidade e/ou com a unidade residencial. Segundo esta perspectiva, o jovem delinquente era analisado, não tanto pelo acto que cometia, mas em função de um determinado espaço da vida social. De acordo com esta postura teórica, os delinquentes deixaram de ser culpabilizados,

---

<sup>7</sup> Segundo R.Merton, os gangs reflectem o estado de anomia que atravessa o corpo social e muito em particular o dos E.U.A.

passando antes o meio onde estavam inseridos a ser os principal responsável pelos seus actos.

#### **4.2. A teoria da desorganização social**

Entre as várias tendências da Escola de Chicago, conta-se a teoria da desorganização social. Este modelo teórico partilhado por autores como Shaw, Mckay, e Thrasher, parte de vários pressupostos, nomeadamente, que a delinquência é fruto do colapso das instituições, só explicável pelo enfraquecimento dos controles exercidos pela comunidade.

Tendo iniciado o seu percurso de investigador com a obra *Delinquency Areas* (Shaw et al., 1929), Shaw e mais tarde Mckay produziram um número significativo de trabalhos onde descrevem a distribuição das taxas de delinquência em Chicago e onde se discute o processo através do qual os valores e tradições delinquentes se desenvolvem e perduram.

Mais tarde, em *Social Factors in Juvenil Delinquency* (1931), Shaw e Mckay constataram que, em Chicago, tanto no início do século XX (1900-1906), como mais tarde, entre 1917 e 1923, os locais onde se observavam as mais altas taxas de delinquência permaneciam inalterados, se bem que a sua composição étnica se tivesse transformado substancialmente.

Os autores verificaram, ainda, que sempre que determinado grupo étnico se fixava numa dessas zonas, as taxas de delinquência juvenil



aumentavam (sendo esses actos praticados, sempre, por pequenos grupos de dois ou três elementos), observando-se uma situação inversa, quando decidiam abandoná-la. Shaw e Mckay concluíram, então, que nas zonas de grande risco, a criminalidade e a delinquência se transformavam em “aspectos mais ou menos tradicionais da vida social” e que “estas tradições eram transmitidas através dos contactos pessoais e de grupo”, nomeadamente, os grupos de jogos e os bandos.

Numa outra obra intitulada *Juvenile Delinquency and Urban Areas* (1969), Shaw e Mckay concluíram que as áreas preferências da delinquência se situavam em zonas degradadas da cidade, onde predominavam situações de segregação económica, étnica, racial e casos de doença. Apesar disso, os autores rejeitam a ideia de que estas zonas produzem, por si só, a delinquência e acreditam, antes, que a prática destes actos tem de ser atribuída à própria estrutura da vida comunitária, nomeadamente ao tipo de relações de vizinhança aí vividas.

Estas zonas degradadas (os ghettos) caracterizam-se por uma grande diversidade de valores culturais, códigos morais e modelos de conduta, muitos deles de natureza delincente. Em tais meios, as instituições tradicionais (nomeadamente a escola, família, igreja), têm grande dificuldade em desenvolver laços de solidariedade social, promover a defesa dos valores convencionais e afastar os que chegam de novo (especialmente os jovens) dos grupos delinquentes. Portanto, não surpreende que a desorganização social se instale e

impeça os adultos de controlarem e imporem os valores tradicionais aos jovens.

Apesar de tudo, a ruptura com o mundo tradicional dos adultos não significa que os jovens vivam num mundo isento de valores. Pelo contrário, estes jovens têm tendência a ligar-se a grupos delinquentes constituídos por indivíduos mais velhos e experientes, que se encarregam de lhes transmitir a tradição delinquente. Estes grupos<sup>8</sup> funcionam como suporte moral, emotivo, material e técnico, imprescindível a quem deseja enveredar por um tipo de carreira, que se pretende bem sucedida e gratificante. No fundo, *"é o grupo que estabelece os modelos, oferece os estímulos, distribui os prémios da glória e da camaradagem, assegura a protecção e a lealdade e acima de tudo, empresta à vida delinquente o seu conteúdo ético, sem o qual não pode sobreviver"* (Shaw, Mckay, 1969: 316).

Shaw e Mckay acreditam que a instabilidade económica e as situações de patologia social, típicas da sociedade americana do seu tempo, induzem a uma inversão de valores entre os mais novos e por consequência, à prática de actos delinquentes.

Uma vez que os controles informais da igreja, escola e família vão enfraquecendo e sendo substituídos pelo controle exercido pelo grupo de pares, tudo leva a crer que os jovens que enveredam pelo desvio,

---

<sup>8</sup> O grupo ou o *gang* desempenha um papel insubstituível e constitui o elemento aglutinador em torno do qual actuam muitos dos jovens delinquentes. Em *Juvenile Delinquency and Urban Areas*, Shaw e Mckay revelam que 80% de casos de delinquência juvenil foi praticada por jovens organizados em *gangs*.

sejam aqueles que mais expostos estão à presença de amigos delinquentes.

Por outro lado, a persistência da delinquência em determinadas áreas da cidade de Chicago, década após década, será o resultado da transmissão dos valores e dos comportamentos ao longo de gerações. Como se referiu, os estudos realizados por Shaw e Mckay mostram que a transmissão da delinquência é feita por indivíduos, jovens e adultos, pertencentes aos gangs e residentes nas áreas em questão.

Thrasher, por seu lado, numa obra intitulada *The Gang* (1927), procura explicar a emergência e a perpetuação da delinquência em determinados bairros periféricos para o que contou com a colaboração de 1300 gangs sediados em Chicago.

Tendo como ponto de partida a teoria da urbanização, este autor afirma que a cidade industrial atingiu um tal nível de desenvolvimento que se criou um hiato entre o centro onde estão instalados os escritórios e armazéns e a periferia onde se localizam os bairros residenciais. É neste último espaço desqualificado que os emigrantes e os negros fugidos do sul vão passar a habitar. Mas estes indivíduos, porque não se conseguem adaptar de um modo adequado ao meio onde vivem, acabam por desenvolver um comportamento desviante, uma resposta ainda que inconsciente, ao mal-estar que os afecta.

Thrasher constatou que neste tipo de bairros, os jovens estão organizados em gangs, não segundo a sua etnia ou raça, mas em função do seu espaço residencial (gang land). Cada gang tem consciência clara dos limites do seu espaço e procura defendê-lo dos gangs rivais, o que revela que a apropriação do espaço pode constituir um factor de conflito e rivalidade entre grupos.

O gang será, ainda, uma forma de resposta a um processo de desorganização social e *“representa o modo espontâneo que os jovens encontram para criar uma sociedade adaptada às suas necessidades, uma vez que essa sociedade, ainda, não existe”* (Thrasher, 1927:32,33).

Quanto à prática delinquente dos gangs, esta não possui uma finalidade definida, sendo antes realizada com uma intenção de divertimento, com um objectivo lúdico. Portanto, *“o roubo, actividade dominante do gang de adolescentes, é muito mais o resultado de uma prática desportiva do que de um desejo de acumular. Olham o roubo como natural e este não provoca mais animosidade para um membro do gang do que o simples uso de um cigarro (...). Estes jovens, contrariamente, aos jovens que estão sujeitos às pressões da sociedade convencional, não reconhecem estas práticas delinquentes como susceptíveis de qualquer censura”* (Thrasher, 1927:74).

Tendo em conta os valores e normas da sociedade convencional, poderemos ser tentados a pensar que o ghetto constitui um sistema socialmente desorganizado. Thrasher, contraria essa opinião e afirma que aquilo que vulgarmente se considera desorganização, no ghetto,

possui outro sentido e nada tem a ver com a falta de normas ou a ausência de sociabilidade, sendo antes o resultado de um *“desenvolvimento não planificado, de uma lógica incontrolada de forças do meio ambiente”*. Assim, a delinquência, por exemplo, é a resposta a um desenvolvimento social não planificado e representa, também, um modo de sobrevivência, muito embora se afaste dos meios de sobrevivência dominantes. Com efeito, *“o insucesso dos costumes e das instituições que normalmente controlam de forma eficiente as condutas, traduz-se, na experiência do jovem, pela desintegração da vida familiar, pela ineficácia da escola, pelo formalismo e a exterioridade da religião, pela corrupção e a indiferença face aos partidos, pelos salários baixos e pela monotonia do trabalho, o desemprego e as poucas ocasiões de diversão”* (Thrasher, 1927:33).

#### **4.3. A associação diferencial de Sutherland**

A teoria interpessoal de Sutherland, mais conhecida por associação diferencial, desenvolveu-se a partir de 1920, numa época em que o autor frequentava a Universidade de Chicago, o que lhe permitiu entrar em contacto com os estudos ecológicos da criminalidade, nomeadamente os de Mckay.

Contudo, este autor estava consciente das debilidades dos estudos ecológicos levados a cabo pela Escola de Chicago. Os seus trabalhos representam, então, um desafio tendente a formular uma nova teoria

geral do comportamento criminoso a partir dos pressupostos da transmissão cultural.

O pressuposto central deste modelo analítico assenta na ideia de que todo o comportamento humano, nomeadamente o delinquente, é flexível, e varia em função das circunstâncias ou situações. Além disso, esta teoria postula que, tanto a delinquência, como a conformidade emergem de um conjunto de situações sociais gerais, pelo que a mesma pessoa pode cometer actos reprováveis e outros louváveis em vários momentos da sua existência. Isto significa que o comportamento é delinquente, muito embora o indivíduo não o seja, enquanto portador de uma identidade "*definitiva*".

A teoria da associação diferencial de Sutherland foi apresentada, pela primeira vez, em *Principles of Criminology*, livro editado em 1934. Nesta obra, o autor explica que o comportamento delinquente não é inato, nem herdado, sendo antes o produto de uma aprendizagem realizada através da interacção com outros indivíduos (grupo informal) e de um processo de comunicação verbal ou não verbal. Esta aprendizagem processa-se a partir de experiências colectivas e dos acontecimentos correntes, situacionais e compreende as técnicas necessárias para cometer um delito, assim como a orientação dos móveis, das pulsões, das racionalizações e das atitudes (Sutherland, 1934).

A orientação dos móveis manifesta-se a partir das definições de códigos legais, do tipo "*favorável*" e "*não favorável*" perante a lei. Deste modo, um indivíduo torna-se delinquente porque existe um

"excesso" de definições (interpretações) favoráveis à transgressão da lei e estas têm um peso maior do que as interpretações desfavoráveis ao crime. Além disso relembremos a influência do grupo na prática delinquente, pelo que *"aqueles que estão associados, interpretam as regras legais, favoravelmente ou desfavoravelmente e nós (os membros do grupo) adaptamos essas interpretações"* (Sutherland, 1961).

Por fim, há a acrescentar que a frequência com que o desvio é praticado varia em função do modo como a sociedade está organizada. Assim, a mobilidade, a diversidade e o anonimato da sociedade urbana moderna potenciam as ocasiões para a associação criminosa e para o desvio, ao invés do que acontecia com as sociedades rurais, onde os modelos de interação eram mais controlados.

#### **4.4. Considerações finais**

Pode-se considerar que a obra *Juvenile Delinquency and Urban Áreas* (1942) de Shaw e McKay, representa uma viragem no modo de entender a delinquência. Nesta obra, é refutada a ideia de que esta resulta de uma falta de organização social para se defender uma perspectiva mais positiva que privilegia a tradição delinquente e a sua transmissão.

Esta nova abordagem reflecte uma alteração nas antigas explicações para-freudianas da delinquência (ausência do controle dos instintos

dos jovens residentes no ghetto) para uma outra de natureza sociológica e determinística baseada nas características intrínsecas da cultura e da moral do ghetto.

Assiste-se, ainda, a um alargamento progressivo do nível teórico-explicativo. Ao invés de se centrar na pequena área de delinquência (ou comunidade ecológica), a Escola de Chicago passa a enfatizar o próprio sistema e as suas condicionantes estruturais. A delinquência e o crime são explicados a partir da divergência existente entre a cultura dominante que proclama a igualdade e a estrutura sócio-económica de classes que reparte desigualmente as oportunidades de acesso.

Como se sabe, autores como Shaw e Mckay deixaram de atribuir cada vez menos importância ao processo interpessoal que conduz os indivíduos à delinquência, e privilegiaram os factores sociais implícitos na delinquência e muito em especial, a estrutura das oportunidades ilegítimas.

Resta acrescentar, que ainda hoje, se acredita que o fenómeno urbano está em estreita relação com a delinquência. Tal como acontecia com os teóricos de Chicago, a cidade é vista como profundamente criminógena. Hoje, porém, tem-se em conta que esse carácter criminógeno depende das transformações registadas no processo de urbanização e não nas áreas de delinquência.



## 5. Teorias das subculturas delinquentes

### 5.1. Pressupostos gerais

A aplicação do plural para designar as *"teorias da subcultura delinquente"* justifica-se pelo facto de serem várias as tentativas para explicar a delinquência, em geral e a delinquência juvenil, em particular, com base no conceito *"subcultura delinquente"*.

Definitivamente aceite na literatura criminológica graças ao contributo de Cohen, o conceito *"subcultura"* não é usado, apenas, no estudo da problemática criminal, mas estende-se também, a vários domínios da sociologia geral, o que tem dificultado ainda mais a sua definição. Apesar da pluralidade de aplicações, abordaremos, apenas este conceito se aplicado à problemática da delinquência.

Muitas têm sido as tentativas para explicar sociologicamente a delinquência a partir do conceito *"subcultura delinquente"*. Para os autores inseridos na corrente culturalista, que agora nos interessa, o *"comportamento desviante é determinado por um subsistema de conhecimentos, crenças e atitudes que torna possível ou impede a emergência de formas específicas de comportamentos desviantes em determinadas situações"* (Cohen, 1971:187).

Para estes autores, tais conhecimentos, crenças e atitudes terão de existir, necessariamente, no meio cultural do indivíduo e só então,

serão incorporadas na sua personalidade, à semelhança do que acontece com os restantes elementos da cultura envolvente.

Estes teóricos acreditam não existir diferenças substanciais, em termos de personalidade, entre os indivíduos desviantes e os não desviantes (tais diferenças limitam-se a alguns aspectos específicos da personalidade), uma vez que os *"desviantes e os conformistas são todos filhos da nossa cultura"*, pelo que, os problemas do desvio e da normalidade têm de ser entendidos como o resultado de um processo de aprendizagem cultural. Deste modo, e porque o crime resulta da interiorização e da obediência a um código moral ou cultural que torna a delinquência imperativa, então o delinquente tem de ser visto como uma pessoa normal, porque mais não fez do que assimilar o processo de aprendizagem e de socialização a que esteve sujeito. No fundo, ao obedecer às normas subculturais, o delinquente limitou-se a corresponder às expectativas dos outros significantes que funcionam como grupo de referência<sup>9</sup>.

As teorias da subcultura perspectivam, ainda, o crime no quadro mais geral das estruturas sociais gerais. Estas teorias têm em conta que a sociedade está estruturada em função de uma desigualdade entre classes, se bem que esta desigualdade não exclua a participação universal num vasta gama de valores comuns, nomeadamente os de sucesso e de status.

---

<sup>9</sup> No que respeita à delinquência, as teorias subculturais asseguram que esta ocorre no interior de um grupo ou gang (entendido como uma manifestação dessa subcultura) constituído, maioritariamente por

Esta participação num sistema de valores universais condena muitos indivíduos à frustração, já que não se encontram apetrechados para atingir os altos padrões propostos pela classe dominante. Daí, serem obrigados a procurar alternativas subculturais, nomeadamente, a delinquência.

---

indivíduos do sexo masculino e oriundos das classes baixas, já que os seus estilos de vida e valores são os que mais propiciam essas práticas.

## 5.2. O contributo de Cohen

Albert Cohen não deixou de manifestar o seu desagrado perante o fracasso revelado pela teoria da transmissão cultural. Neste sentido, o autor procurou formular os princípios de uma teoria geral que desse conta da emergência das subculturas, em geral e da subcultura delinquente, em particular.

Na opinião de Cohen, a estrutura do sistema global, a sua cultura e organização social criam problemas de adaptação e levam os indivíduos a accionar diferentes estratégias para os enfrentar.

Quando, no quadro da sociedade convencional, os indivíduos não conseguem ocupar posições de destaque, rejeitam os aspectos da cultura que lhes parecem inoportunas (por exemplo, dificuldades na obtenção de um status valorizado) e tentam criar normas e valores mais adequados, ainda que muitos desses valores e normas possam ser desviantes. Por outro lado e já que estes indivíduos procuram a realização pessoal, a aceitação e reconhecimento público, assim como a mudança de estatuto, são obrigados a desenvolver uma acção colectiva e a partilhar os mesmos problemas e ideais com aqueles que ocupam posições semelhantes à sua na estrutura social.

Ao enveredarem por este caminho, os indivíduos dão origem a uma subcultura desviante, que mais não é que *“um caso particular de uma solução colectiva para um problema comum”*. (Cohen, 1971:213). Além disso, *“é a sua qualidade subcultural que permite que a delinquência cumpra as suas funções. Se o seu significado não fosse*

*partilhado e ratificado por uma comunidade de indivíduos que partilham os mesmos pontos de vista, faltar-lhe-ia o aval de legitimidade e a delinquência não poderia funcionar com um símbolo de status e de respeito no interior do grupo” (Cohen, 1971:213).*

Em *Delinquent Boys*, (1971), Cohen apresenta o seu modelo de subcultura delinquente. Nesta obra, Cohen realiza uma análise culturalista das classes sociais. Na sua óptica, o que distingue as diversas classes é o tipo de socialização adquirida no interior da família.

Nos E.U.A, diz o autor, os jovens da classe média são socializados numa ética de responsabilidade individual, de autodisciplina, de sacrifício e renúncia às gratificações imediatas em favor das gratificações futuras. Em contrapartida, os jovens das classes desfavorecidas são educados na ética da reciprocidade, da permissividade e recurso à violência. Por outro lado, estes jovens são mais independentes em relação aos pais e estão menos preparados para satisfazerem as suas expectativas, porque privilegiam as relações de amizade com crianças da mesma idade em detrimento de uma relação mais estreita com os progenitores. Neste caso, afirma Cohen, a possibilidade de alcançar uma posição privilegiada dependerá mais do tipo de socialização realizado no interior da família do que do conjunto de oportunidades oferecidas pela sociedade e muito especialmente pela escola.

Em termos de valores, os indivíduos das classes mais elevadas enfatizam a racionalidade, autodisciplina, ambição, qualificações técnicas e académicas, boas maneiras, cortesia e elegância verbal, ao invés dos indivíduos oriundos das classes mais desfavorecidas que não dispõem ou dispõem em menor grau deste tipo de capitais. A posse destes capitais vai ser decisiva para que os jovens das classes favorecidas atinjam, sem dificuldades, os objectivos preconizados pela sua classe, contrariamente, aos jovens das classes baixas que dificilmente atingem posições de relevo.

O ideal de democratização e igualdade conduziu tanto os jovens das classes favorecidas como os jovens das classes baixas a aderirem à ética de sucesso preconizada pela sociedade americana. No entanto, os jovens das classes mais baixas têm situações de partida mais desfavoráveis que os das classes abastadas, o que lhes vai dificultar atingir esses objectivos.

A escola, por exemplo, é a instituição que mais entraves coloca aos jovens das classes desfavorecidas, porque, embora seja o lugar onde mais se privilegiam os valores igualitários e meritocráticos da sociedade global, paradoxalmente, é também a instituição que mais contribui para marginalizar estes jovens.

Na realidade e muito embora coexistam dois sistemas de valores (classe média - classe baixa), o certo é que o sistema de ensino privilegia os valores da classe média. De início, os rapazes das classes mais baixas tentam aproximar-se dos padrões de sucesso que lhes são propostos pela classe média. Contudo, assim que estes

jovens começam a ter maus resultados, passam a rejeitar a escola assim como aos valores que lhes estão subjacentes.

Sabemos que os jovens das classes favorecidas vivem a escola como um prolongamento da educação familiar, enquanto que os jovens das classes baixas a sentem como um poderoso instrumento de aculturação. Por seu lado, os critérios de selecção e de distribuição de status preconizados pelos professores, são critérios de classe média. Nesta medida, não surpreende que os jovens das classes baixas, vítimas mais uma vez do tipo de socialização recebido em casa, experimentem sentimentos de humilhação, angústia e culpa ao verificarem que os seus desempenhos não lhes permitem igualar-se aos jovens das classes favorecidas.

Ao verificarem a impossibilidade de atingirem os objectivos propostos pela sociedade dominante, os jovens das classes baixas para preservarem a integridade da sua auto-imagem e apagarem os valores que interiorizaram, decidem adoptar outro tipo de valores e comportamentos. É, então, no momento de ruptura com a classe dominante, que estes jovens procuram aderir aos gangs e passam a partilhar os valores da sua subcultura delinquente.

O crime terá de ser entendido como o resultado da identificação dos jovens das classes trabalhadoras às práticas e valores inerentes à subcultura delinquente. Quanto à delinquência juvenil<sup>10</sup>, esta mais

---

10 Cohen afirma que a delinquência juvenil, tal como a entende, possui as seguintes características: é não utilitária, maldosa e negativista.

A delinquência juvenil é não utilitária, porque tem, apenas a intenção de fazer mal, é praticada sem pretender atingir nenhum fim. Os jovens roubam, não porque desejem usufruir dos objectos, mas porque isso lhes dá prazer. Portanto, “o roubo é uma actividade validada por si, à qual se junta a glória, a proeza e a satisfação” (Cohen, 1955). Por outro lado, esta prática é maldosa, porque os jovens delinquentes

não é que a resposta colectiva dos jovens oriundos das camadas mais desfavorecidas à experiência de frustração sentida após a tentativa falhada de aquisição de poder e status.

### **5.3. O trabalho de Cloward e Ohlin**

Cloward e Ohlin partilham uma postura teórica muito semelhante à de Cohen. Estes autores explicam que a delinquência emerge em função da universalização da ética do sucesso, preconizada pela democrática e igualitária sociedade americana. Todavia, e tal como verificámos, esta sociedade acaba por se revelar discriminatória, de tal modo que a estrutura de oportunidades legítimas, nomeadamente no plano educativo, impede, sistematicamente, que os jovens das classes desfavorecidas prossigam uma carreira escolar de sucesso, o que acaba por levar à frustração e potencialmente à delinquência.

Para Cloward e Ohlin, a delinquência não representa tanto uma resposta às normas da classe média, mas antes a negação da sua legitimidade. Com efeito, a subcultura não emerge como reacção a um sentimento de vergonha ou culpa por não terem atingido os objectivos propostos pela sociedade dominante. Pelo contrário, os jovens delinquentes atribuem à ordem social e não a si próprios a causa do seu insucesso e neste caso, *"as soluções subculturais assentam num sentimento colectivo de injustiça que possibilita a*

---

manifestam prazer em agredir e molestar as suas vítimas. Por fim, a delinquência é negativista, porque representa a subversão total dos valores e das normas da cultura dominante, e manifesta-se pelo desprezo da propriedade, no gosto pela violência e no desejo de obter gratificações imediatas.



*alienação, isto é, a retirada de apoio e a negação da legitimidade das normas sociais dominantes”.* (Cloward e Ohlin, 1960:111).

A introdução do conceito "*oportunidade ilegítima*" constitui um dos grandes contributos teóricos de Cloward e Ohlin, na análise sociológica. Estes autores acreditam que as oportunidades ilegítimas (à semelhança das oportunidades legítimas) são escassas e desigualmente distribuídas, sendo tão necessárias no processo de formação e preservação da subcultura delinquente como as oportunidades legítimas.

É esta estrutura das oportunidades ilegítimas que condiciona a emergência dos três tipos de subculturas delinquentes - subcultura criminal, a subcultura do conflito e a subcultura da evasão .

A subcultura criminal legítima e apoia actividades ilícitas disciplinadas e racionais destinadas a obter ganhos económicos (furto, roubo, extorsão). Este tipo de subcultura só consegue desenvolver-se no mundo do crime adulto, organizado e bem sucedido.

Esta subcultura funciona como o garante da tradição, o local de aprendizagem e representa, para os mais jovens, a possibilidade de estes enveredarem por uma carreira no mundo do crime organizado, sendo, também o lugar adequado para se estabelecerem alianças com certos grupos da sociedade convencional (políticos, juristas, igreja).

A subcultura do conflito é típica dos jovens do ghetto, daqueles que encontram organizados em gangs. Simboliza a revolta contra a

sociedade dominante. Esta revolta manifesta-se em cenas de violência de rua, situação que permite aos jovens mostrarem o que valem e assim, adquirirem respeitabilidade e prestígio entre os seus pares.

Em determinadas comunidades, e com certo tipo de jovens, a existência de obstáculos externos (por exemplo, as medidas repressivas da polícia impedem as brigas de rua) e/ou internos (nomeadamente, as inibições morais) condicionam a prática de actos violentos. Estes indivíduos, porque não dispõem de oportunidades nem de meios para entrar no mundo legítimo como no da delinquência, acabam por se refugiar na subcultura da evasão, caracterizada pelo consumo de estupefacientes.

## **6. Paradigma interaccionista do desvio**

### **6.1. Desvio e etiquetagem social**

Até há bem pouco tempo, em Ciências Sociais, desvio e delinquência eram usados, indistintamente, para classificar diferentes tipos de fenómenos. De acordo com este ponto de vista, delinquência e desvio tornam-se equivalentes e a delinquência passa a ser entendida como um caso particular de desvio, ou seja como uma violação das normas institucionalizadas, partilhadas e reconhecidas como legítimas no interior do sistema social (Cohen, 1971), um comportamento que se afasta profundamente dos hábitos sociais normais (Cavan, 1969).

Tendo em conta estas definições, parece normal que os critérios para designar estes dois fenómenos sejam idênticos. Como efeito, e tal como referimos, é desviante todo aquele a quem a sociedade assim classifica a partir de critérios assentes em juízos de valor.

Também Lemert (1951), Matza (1964) e Goffman (1988) explicam que para um indivíduo ser classificado de delinquente, não basta ter cometido uma infracção. É necessário, antes de mais, que esse indivíduo estabeleça um conjunto de interacções, no decurso das quais lhe é atribuído um papel e imposta uma consciência de delinquente.

Becker, um dos autores inseridos na escola interaccionista, debruçou-se, igualmente, sobre a questão do desvio. Em *Outsiders* (1973), o autor afirma que muito embora este possa ser encarado como uma infracção às regras, tem de ser visto, essencialmente como uma forma de etiquetagem que permite afastar os membros indesejados (aqueles que foram designados de desviantes) do grupo. Neste caso, o desvio, ao invés de uma qualidade do acto praticado por um indivíduo, é tão só uma consequência da aplicação, pelos outros, das normas e sanções a um transgressor, sendo o desviante, aquele a quem a colectividade colocou uma etiqueta.

Na perspectiva de Becker, o desvio, é antes de mais, um fenómeno construído socialmente, o resultado de um julgamento feito a propósito de uma conduta ou comportamento considerado desviante. Portanto, o desvio não é uma qualidade intrínseca ao acto praticado, nem uma propriedade inerente a um comportamento, mas a

consequência do ajustamento realizado pelos outros relativamente às regras não respeitadas pelo transgressor (Becker, 1973).

O paradigma interaccionista não atribui um significado especial aos indivíduos, aos seus comportamentos ou à violação das regras, mas tão só às situações decorrentes de uma interacção que levam os outros a designar alguém de desviante.

Os princípios que norteiam esta escola levam Becker a dizer que o *"desvio não é uma propriedade inerente a certos actos ou a determinadas pessoas, mas uma categoria construída ao longo das actividades de um conjunto complexo de agentes: os que são qualificados de desviantes, mas também aqueles que fazem respeitar as normas"* (Becker, 1973:33).

## **6.2. Etiquetagem social e carreira desviante**

Becker (1973) assinala que um dos passos decisivos para o desenvolvimento de um padrão estável de comportamento desviante repousa na etiquetagem. Isto acontece, porque ao ser atribuído o papel social de desviante a alguém, essa pessoa fica catalogada definitivamente, passa a pertencer a uma categoria particular de indivíduos e todos esperam que no futuro esta desempenhe sempre o mesmo papel. Quando, por exemplo, um indivíduo é acusado de ter roubado pela primeira vez, corre o risco de ser etiquetado de ladrão e será essa identidade que vai prevalecer sobre as restantes.

A etiquetagem tem consequências importantes, não só em termos de uma participação social posterior como na definição da própria imagem do sujeito etiquetado. Ao ser classificado dessa forma, o indivíduo sente-se compelido a reestruturar a sua identidade de modo a adequá-la ao seu novo estatuto social. Esta identidade, alicerçada sobre o novo atributo, impede o indivíduo de participar em todas as actividades organizadas pelos grupos conformistas e obriga-o a desenvolver um comportamento desviante, não porque este esteja inscrito no seu carácter, mas porque o desvio se tornou uma forma de reacção às pressões exercidas pelos grupos conformistas.

Ser preso e estigmatizado por ter infringido uma norma social, constitui segundo Becker, uma etapa fundamental para a formação e evolução de uma carreira desviante. Ainda que um indivíduo seja um desviante primário<sup>11</sup>, a sociedade não deixa de o tratar pejorativamente e de condenar o seu comportamento, de modo que o infractor acaba por assumir como suas, as características negativas que lhe são atribuídas por terceiros (Tannenbaum, 1938). Este tipo de etiquetagem, que confere um estatuto desvalorizado ao sujeito, é responsável pelo seu isolamento social e contribui para lhe cercear as oportunidades legítimas, obrigando-o, por isso, a prosseguir uma carreira desviante.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Em 1951, Lemert introduz, na análise sociológica, o conceito desvio primário. Este conceito refere-se a um acto inicial de não conformidade às regras. Este tipo de desvio é considerado como um acto não totalmente desviante e porque pode não desencadear nenhuma reacção social, o infractor não tem de modificar o seu comportamento habitual.

Cusson (1983) utiliza, igualmente este conceito para designar um acto ilícito de pouca gravidade, motivado, apenas pelo gosto de brincadeira, desejo de aventura ou de agradar aos membros do grupo.

<sup>12</sup> Becker (1963) explica que o facto de um indivíduo ter sido detido e etiquetado, publicamente, é crucial para desencadear um processo de estigmatização. .

A partir do momento em que é etiquetado e estigmatizado, infringir a lei é uma consequência da adaptação do indivíduo ao mundo do crime e pode não ter nenhuma relação com as motivações que o levaram a praticar um acto desviante pela primeira vez. Nessa altura, o indivíduo torna-se um desviante secundário <sup>13</sup>(Lemert, 1951) e o seu comportamento mais não é que um meio de defesa contra a reacção adversa da sociedade. Esta forma de desvio vai acentuar ainda mais as reacções estigmatizantes do meio social e obrigar o indivíduo a envolver-se com mais intensidade no mundo do crime.

O paradigma interaccionista preconiza que todos aqueles que convivem de perto com um indivíduo condenado em Tribunal (ou seja, a quem este colocou um determinado tipo de etiqueta), adoptam uma atitude de rejeição, desconfiança ou medo, que acaba por o excluir cada vez mais do contacto com grupos conformistas.<sup>14</sup> A partir do momento em que alguém deixa de poder participar nestes grupos e em actividades legais (como o trabalho), sente-se impelido a juntar-se a indivíduos igualmente estigmatizados e a desenvolver uma carreira desviante, o que prova que *“esta resulta menos das propriedades inerentes às acções desviantes que à reacção dos outros face ao desvio”* (Becker, 1963:58).

---

13 O desvio secundário é cometido em resultado do conflito existente entre a identidade do *self* e a reacção dos outros (interacção social). Constitui a forma mais grave de desvio e pode ser entendida como um tipo de não conformidade originada pelo processo de etiquetagem. Neste caso, o actor acaba por se identificar com a sua prática e assumir o papel de desviante.

14 Goffman (1993) afirma que os indivíduos condenados em Tribunal poderão, eventualmente, sentir-se felizes por serem rejeitados pelos grupos conformistas. Mas como interiorizaram os valores da sociedade dominante, estes indivíduos sabem que estão dotados de atributos degradantes que contribuem para criar

### 6.3. Considerações finais

A teoria da etiquetagem distingue-se das demais teorias do desvio pela especificidade do próprio problema. Assim e como refere Kitouse, *“não se trata de saber se a nova concepção pode lançar alguma luz sobre os temas tradicionais da Sociologia do Desvio. O que importa é se ela nos aponta a investigação de novos e diferentes aspectos do desvio”* (Kitouse:1965, 275).

No essencial, a teoria da etiquetagem desloca o problema do desvio do plano da acção para o da reacção social, o que permite transformar as *“audiências sociais”* em variáveis críticas do estudo do desvio (Erickson, 1968).

Neste caso, toda a investigação gira em torno da estigmatização, conceito que pode assumir o papel de variável dependente (quais os critérios que servem para classificar/estigmatizar o indivíduo de delinquente?) ou de variável independente (quais as consequências da estigmatização?)

No primeiro caso, a resposta conduz-nos à identificação e análise dos mecanismos de selecção, nomeadamente, os *responsáveis pela criminalização primária e pelo carácter fragmentário do ordenamento jurídico-criminal* (Dias:1984,344). Enquanto variável independente, a estigmatização permite analisar o impacto da adscrição do estatuto

---

um hiato entre a sua identidade virtual e a identidade real, o que favorece a emergência de uma personalidade estigmatizada.

de delinquente ao nível da formação da identidade, e à consolidação de uma carreira delinquente.

## **Capítulo II - Pobreza e exclusão social. Reflectindo sobre a pobreza**

### **1. Reflexões em torno da pobreza**

#### **1.1. O fim de um “*mito*”**

A pobreza, nem sempre esteve no centro das atenções dos políticos, teóricos e técnicos de serviço social. Porque se considerava a pobreza como uma “*anomia*” decorrente da própria evolução da sociedade e não como um “*problema social*”, pouco sentido fazia atribuir-lhe um lugar de destaque.

Partilhava-se a ideia de que nas sociedades ocidentais, o crescimento económico e o desenvolvimento andavam a par, sendo, por isso, capazes de gerarem riqueza e emprego, o que excluía a possibilidade de se encontrarem situações de pobreza.

Nesta época, a pobreza era sinónimo de ausência de riqueza. A privação que lhe andava associada, seria resolvida através do processo de crescimento económico e, esporadicamente, pelo recurso a políticas de tipo assistencialista. Seria, então de esperar que nestes países, ditos industrializados, a pobreza estivesse erradicada, ou pelo menos, atingisse valores aceitáveis. Em contrapartida, a pobreza seria apanágio dos países subdesenvolvidos, atingindo aí, de forma persistente, níveis de desumanização, despojamento e de miséria



indescritíveis. No entanto, a pobreza poderia ser atenuada, desde que estes países adoptassem um modelo de crescimento económico de tipo ocidental.

Contudo, a partir de 1970, muitos destes mitos foram profundamente abalados. Relatórios publicados, por exemplo, pelo Banco Mundial, CEE, FAO, OCDE, OIT, OMS, UNICEF, assim como alguns estudos científicos mostraram que a pobreza não só não acabou como se tem vindo a agravar nas últimas décadas, seguindo novas manifestações e modalidades. Com efeito, nos países desenvolvidos, a pobreza nunca foi erradicada, mas surgiram novas bolsas de pobreza em consequência da quebra dos rendimentos. A este nível, contam-se as crianças, os desempregados de longa duração, os reformados e pensionistas, as famílias monoparentais, os sem abrigo, assim como muitos idosos, crianças e jovens negligenciados. Estes últimos constituem casos paradigmáticos de exclusão social, alguns deles, não associados directamente à pobreza.

Tendo em conta o que foi dito, tudo nos leva a pensar que a pobreza e a exclusão social passaram a ser problemas prioritários, a estarem na ordem do dia e por isso, a serem alvo das atenções dos governantes, cientistas e do público em geral.

O interesse suscitado por estas questões e os estudos que lhes têm sido dedicados, permitem evidenciar que a pobreza e a exclusão social não são apanágio dos países subdesenvolvidos. Cobrem, antes, um conjunto muito variado de situações, o que exige,

necessariamente, estratégias e políticas de intervenção muito diversificadas.

## **1.2. Alguns apontamentos em torno da pobreza**

A pobreza sempre existiu, mas nem sempre atingiu os mesmos grupos, nem a sua origem pode ser imputada a condições sociais semelhantes. Deste modo, é possível afirmar que o significado político e social atribuído à pobreza tem variado ao longo do tempo e que a forma como a sociedade trata e representa este fenómeno constitui um importante indicador das transformações que aí têm ocorrido.

Entre os séculos XVIII e XIX, em França, com a transição do Antigo Regime para a sociedade liberal, a pobreza deixa de ser vista como algo que tem de ser aceite, como sinal da vontade divina, como uma infelicidade merecedora da nossa compaixão, atenuada pela caridade dos crentes e da igreja, e passa a ser enquadrada por uma *política social*. Esta nova postura torna, hoje, a pobreza, um fenómeno moralmente inaceitável, indiciador da incapacidade do mercado em resolver os problemas laborais e um sinal de enfraquecimento dos laços sociais.

O desenvolvimento urbano-industrial ocorrido nas sociedades contemporâneas ocidentais provocou diversas transformações que se reflectiram, entre outros, por um enfraquecimento das relações interpessoais, instabilidade familiar e desintegração da vida sócio-

comunitária. Também as mudanças verificadas no sistema de emprego e do Welfare State criaram novas formas de vulnerabilidade que se manifestam a nível do mercado de trabalho e do sistema de protecção social. As mudanças assinaladas acabam por potenciar situações de pobreza e de exclusão social.

## **2. Uma perspectiva teórica da pobreza**

### **2.1. A pobreza segundo Simmel**

#### **2.1.1. A pobreza “assistida”**

Nas sociedades primitivas, nomeadamente entre os Semitas, o direito do pobre não dependia da generosidade pessoal, mas estava associado a uma “*pertença social*” de *base tribal* e a um costume religioso. Mais tarde, nas modernas sociedades ocidentais, os pobres, porque também são cidadãos, passam a gozar de um direito “*social*”, sendo por isso assistidos pelo Estado.

Simmel explica que a lei alemã de 1879 decidiu inserir os pobres na comunidade. Desde então, esta passou a ter a obrigação de utilizar todos os meios económicos disponíveis para evitar o empobrecimento e sempre que isso se verifique, a comunidade deverá preocupar-se em assistir os pobres.

A partir do momento em que a assistência se torna num dever adquirido, consignado pelo Estado, o pobre deixa de “*pedir*” e passa a

"*exigir*". Com efeito, os antigos sentimentos de humilhação e de constrangimento, típicos de quem é alvo da compaixão alheia, passaram a dar lugar a uma tendência reivindicativa, que se consubstancia no direito de exigir que os outros cumpram as suas responsabilidades sociais. Isto significa que o pobre, ao perceber que a sua condição social é injusta, já não precisa de apelar para a caridade individual, mas para um colectivo situado no quadro da solidariedade humana (Simmel, 1998).

Não pensemos, porém, que a assistência do Estado é gratuita, e que se destina a tirar os pobres de uma situação degradante. Tal como sublinha Simmel, mais do que ajudar os pobres, a assistência que lhes é prestada, procura salvaguardar o bom funcionamento da sociedade. Na verdade, a assistência tem como objectivo impedir que os pobres se tornem inimigos activos e perigosos para a sociedade, o que justifica não ser a ajuda uma finalidade em si, mas um meio para atingir esse fim,

No fundo, diz Simmel, no tipo moderno e abstracto de assistência, o pobre não é uma finalidade em si (embora seja um elemento que pertence de forma orgânica ao todo e por isso, está ligado aos objectivos da colectividade), porque não é a ele que se pretende dar ajuda. A melhoria da situação económica dos pobres e a preservação da sua energia física são paliativos necessários para garantir a estabilidade social.

### 2.1.2. Os limites da assistência

Apesar das ajudas que presta, o Estado não é pródigo para com os seus pobres. Simmel explica que o Estado não pretende tirar aos ricos para dar aos pobres, nem procura suprimir as diferenças entre estes dois grupos sociais. Pelo contrário, a assistência deseja, apenas, mitigar as necessidades mais prementes dos pobres, garantindo, ao mesmo tempo que a estrutura social se alicerce numa diferenciação que opõe pobres e ricos. De outro modo, se a assistência tivesse o pobre como objectivo prioritário, desenvolveria políticas tendentes a transmitir a propriedade de uma forma equitativa, permitindo, assim, igualar os diferentes grupos sociais.

Indo mais longe, Simmel refere que em todos os países ocidentais, nomeadamente em Inglaterra, a assistência é orientada por um estrito racionalismo, o que impede que os fundos do Estado sejam distribuídos de um modo muito liberal, e obriga os pobres a receberem só o que lhes é estritamente necessário, mantendo-lhes, assim, o seu *status quo* social (Simmel, 1998). Ou como sublinha o autor – *"a sociedade procura que os pobres recebam aquilo a que têm direito, o que significa, que não lhes deve ser dado muito pouco. Contudo, há que ter presente que a sociedade, também, não deseja que recebam em demasia"* (Simmel, 1998:81).

### **2.1.3. Ambiguidade do conceito “pobreza”**

Tendo em conta a função que desempenham e a situação particular em que se encontram (de assistidos), fácil é compreender porque são os pobres excluídos da comunidade, sendo por isso, tratados como meros objectos.

Apesar destas considerações, Simmel defende que o conceito de pobreza não é de fácil definição. Se é verdade que podemos dizer que é pobre todo aquele a quem faltam recursos para satisfazer as suas necessidades básicas (habitação, vestuário, alimentação), também é certo que o limite dessas necessidades não se pode quantificar com exactidão.

Simmel refere que em todas as civilizações desenvolvidas, cada meio e classe social têm as suas necessidades específicas, sendo pobres, aqueles que não reúnem os requisitos exigidos para satisfazer essas necessidades. Contudo, se essas pessoas vivessem num grupo social inferior ao seu, as suas necessidades seriam diferentes e com os meios disponíveis, facilmente seriam satisfeitas. Daqui infere Simmel que estas pessoas são pobres no interior do grupo a que pertencem, mas seriam favorecidas se estivessem inseridas num grupo social inferior ao seu.

O autor afirma, ainda, que a pobreza individual, enquanto déficit de meios não existe. Abraçando outra perspectiva, Simmel defende que uma pessoa pode ser pobre de um ponto de vista individual, mas ser favorecida se a considerarmos numa perspectiva social. Deste modo,

diz o autor, a pobreza tem um sentido relativo, o que justifica dar pouca atenção aos meios e fins individuais e enfatizar os "*fins ligados ao estatuto do indivíduo, ao a priori social que varia em função desse estatuto*" (Simmel, 1998:92).

Isto não significa que pelo facto de não se ter recursos, se vá pertencer, automaticamente, à categoria social dos pobres. Simmel dá como exemplo, um comerciante, um artista ou um empregado pobre. Estas pessoas, diz o autor, apesar dos magros recursos de que dispõem, são classificadas em função da actividade que desempenham e não desses recursos.

Na óptica do autor, os indivíduos passam a pertencer à categoria dos pobres a partir do momento em que são assistidos ou desde que reúnam as condições para o serem. Além disso, estas pessoas são englobadas na categoria dos pobres, porque "*outras figuras – indivíduos, associações, comunidade – as classificaram como tal*" (Simmel, 1998:101,102). Deste modo, não será tanto a falta de recursos que torna alguém pobre, mas a situação de assistência a que se está sujeito por não dispor desses recursos.

## 2.2. Outras abordagens teóricas da pobreza

A pobreza, também, tem sido abordada sob outras perspectivas teóricas, sendo a tradição *sócioeconómica* a que mais se tem debruçado sobre este fenómeno. O seu contributo foi inestimável, porque accionou para a sua análise os conceitos de *pobreza absoluta*, *pobreza relativa* e *cultura da pobreza*. Estes conceitos têm sido dos mais utilizados para caracterizar e "*medir*" a pobreza.

O conceito de *pobreza absoluta* defendida por Milano (1992) reporta-se ao bens fundamentais que permitem garantir a sobrevivência biológica dos indivíduos. Este conceito tem como indicador o *rendimento necessário* em cada país, capaz de preservar o bem-estar físico das populações. A noção de subsistência, associada a este conceito, indica-nos o tipo de recursos que os indivíduos ou famílias possuem para suprir as suas necessidades mais elementares.<sup>15</sup>

Nas sociedades ricas, a aplicação deste conceito é muito limitada para avaliar a pobreza, porque não tem em consideração o seu nível de desenvolvimento, nem o seu sistema de valores construído com base num sistema normativo igualitarista.

---

<sup>15</sup> Quando os indivíduos estão privadas de qualquer tipo de recursos, estamos perante a *pobreza primária*, sendo que a má gestão dos recursos limitados dá origem à pobreza secundária.



Ao compararmos diversos contextos históricos e geográficos, verificamos que as necessidades básicas variam em função do tempo e do espaço, o que obriga a ter uma noção mais limitada da pobreza. Utiliza-se, então, o conceito de *pobreza relativa* definido como a incapacidade para satisfazer as necessidades fundamentais de uma determinada sociedade (Townsend, 1979), sendo que os bens disponíveis estão associados ao grau de desenvolvimento e à riqueza de que dispõe essa sociedade.

Este conceito procura avaliar a partir de que níveis de diferenciação negativa, as famílias e os grupos se consideram privados dos recursos mínimos aceitáveis. No entanto, com a utilização do conceito *pobreza relativa* fica a dúvida em como definir o que é fundamental e o que é acessório, ou o que é o *mínimo vital* para cada indivíduo ou família.

Tendo em conta a existência de modelos de consumo diferentes no interior de uma mesma sociedade, não podemos ignorar que a predominância de um destes modelos, o torna dominante.<sup>16</sup> Neste caso, o afastamento da norma, ou seja, um consumo inferior ou um consumo diferente daquele que é considerado dominante, é sentido como uma incapacidade pessoal. Assim, quem se encontra em tal situação é incluído na categoria dos pobres porque *não pode satisfazer os padrões de vida normativa dos seus contemporâneos numa determinada sociedade* (Gaulejac et al, 1994:56). Segundo

---

<sup>16</sup> O limiar da pobreza, é definido a partir do rendimento e nesta medida, serão pobres, as pessoas que usufruem de rendimentos inferiores ao rendimento médio auferido num determinado país (Capucha, 1998).

*esta perspectiva, serão pobres, as pessoas, famílias e grupos, cujos recursos materiais, culturais e sociais são tão escassos que os excluem dos modos de vida minimamente aceitáveis, segundo a norma dos países em que vivem* (Capucha, 1998:212).

Autores como Paugam verificam, porém, não existir homogeneidade entre os pobres, o que, na nossa opinião não permite falar em pobreza, mas, antes em "*pobrezas*". Este autor advoga, ainda que a pobreza é *uma noção equívoca, que está condenada a estiolar e a validar categorizações que na realidade são sempre arbitrárias e inevitavelmente flutuantes* (Paugam, 1995:22).

Paugam sublinha que as teorias como as da tradição *sócio - económica*, ao invés de analisarem o processo que conduz à designação e etiquetagem das populações desfavorecidas numa determinada sociedade e meio social, em vez de explicarem os mecanismos que conduzem à construção da pobreza, *acabam por legitimar, no plano intelectual, definições e interpretações do senso comum* (Paugam,1995).

O autor reconhece a existência de pobres na nossa sociedade, mas rebela-se contra as representações de senso comum construídas em seu redor<sup>17</sup>. Propõe, então, que seja designado por pobre, quem por "*vontade própria*", ou por força da sua trajectória de vida passe a ser incluído na categoria dos "*assistidos*".

---

<sup>17</sup> Simmel tinha já alertado para a ambiguidade da noção de pobreza enquanto categoria sociológica. O facto de alguém ser pobre não significa que pertença à categoria social dos pobres. Na realidade, podemos estar a designar um pobre artista, um pobre comerciante ou um pobre empregado, o que não significa, necessariamente que estas pessoas pertençam à categoria dos *pobres*.

Esta mudança de postura é bastante pertinente, porque nos leva a romper como uma noção demasiado equívoca da pobreza e a enfatizar as formas institucionais que lhe estão associadas. Nesta perspectiva, a pobreza deixa de ser entendida com uma “*ausência de recursos*” e passa a ser vista como uma condição social reconhecida. Ao mesmo tempo, os pobres são considerados como um conjunto de pessoas cujo estatuto social é definido pelas instituições especializadas de acção social que as cataloga dessa forma (Paugam, 1995).

Tendo em conta que os pobres não constituem uma categoria homogénea, será mais adequado falar em populações em situação de precariedade económica e social e ter presente que o recurso aos serviços de acção social depende do grau de dificuldades de sobrevivência e de inserção dos indivíduos que ali acorrem.<sup>18</sup>

### **3. Pobreza e exclusão social: definindo conteúdos e fronteiras**

É frequente confundir-se pobreza com exclusão social. No entanto, o conceito de pobreza é mais antigo e serve para indicar uma insuficiência de rendimentos e de consumos, símbolos de bem-estar material. Se bem que este conceito tenha sido abordado sob diversas perspectivas teóricas, convém lembrar que, hoje, a pobreza já

---

<sup>18</sup> Paugam chama a atenção para os diferentes cenários que podem rodear os indivíduos que recorrem à segurança social. A este nível, distingue os indivíduos que foram afectados há pouco tempo pelo desemprego, aqueles que se encontram afastados, definitivamente do mundo do trabalho, e os que se encontram no limiar da dessocialização e da sobrevivência. Como é óbvio, estas diferentes situações geram dificuldades económicas e sociais muito diversas e exigem, também soluções diferenciadas.

ultrapassou a fronteira da "*ausência de recursos*" e passou a ser entendida enquanto fenómeno multidimensional, onde imperam o nível económico, social, cultural, político e ambiental. Já em 1984, a União Europeia afirmava que por pobres, devem entender-se as pessoas, famílias e grupos de pessoas, cujos recursos (materiais, culturais e sociais) são tão limitados que os excluem do nível de vida minimamente aceitável do Estado-membro onde residem.

Como já referimos, hoje, os países mais desenvolvidos do Ocidente protagonizam novas formas de manifestação da pobreza, o que se pode explicar, em grande parte, pela globalização da economia. Esta nova pobreza (que não se restringe, apenas a uma ausência ou escassez de recursos materiais) caracteriza-se pela não participação dos indivíduos na vida social, por razões tão diversas como um baixo nível de escolaridade, uma idade mais avançada, o não domínio das novas tecnologias (nomeadamente, a informática) e até a falta de afectos.

Será, então, neste contexto mais vasto, que o conceito de exclusão social ganha primazia relativamente ao conceito de pobreza. A exclusão social significa, sobretudo, desintegração a nível social, cultural, ambiental e político. A exclusão social manifesta-se, igualmente, por uma fragilização dos laços familiares e sociais e uma não participação na vida comunitária. É aquilo que Castel designa por *desafiliação em relação à sociedade*. No essencial, a exclusão social remete para um estado de carência ou privação material, mas

também para situações de segregação, discriminação e vulnerabilidade.

A exclusão manifesta-se a diversos níveis. A segregação cultural, por exemplo, é uma forma de exclusão, porque não permite que os indivíduos obtenham níveis de escolaridade aceitáveis, empregos mais qualificados e acessem à informação, um dos meios necessários ao exercício da cidadania.

A segregação étnica, por seu lado, gera comportamentos de revolta, ao marginalizar pela "*diferença*", ao retirar o acesso a um conjunto de bens e serviços (frequentar a escola, utilizar os serviços de saúde) e ao limitar o relacionamento entre indivíduos.

No entanto, será talvez a exclusão económica a forma mais grave e a mais visível de segregação, já que, por efeitos de arrastamento, potencia outras formas de exclusão social. Actualmente, a exclusão económica traduzida por uma desvinculação da esfera do trabalho, pode ser explicada pelo próprio funcionamento da sociedade. Decorrente das configurações estruturais da economia mundial, dos modelos de desenvolvimento e de organização, assim como do próprio funcionamento económico e financeiro, alguns países deixam de ter capacidade para criar emprego e por isso excluem os "*menos aptos*", os que à partida estão menos dotados de capital escolar e cultural. São estas pessoas, muitas delas, bem inseridas, anteriormente, no mercado de trabalho, as que mais sofrem as consequências do desemprego estrutural e se transformam no que se convencionou designar por "*novos pobres*".

A exclusão económica manifesta-se pela falta de rendimentos, o que impede a obtenção de alojamento, de cuidados de saúde, de instrução, e a perda do exercício da cidadania. Ser excluído nesta área, significa a impossibilidade de inserção no mundo do trabalho, e porque gera vulnerabilidades difíceis de ultrapassar, obriga, por vezes, alguns indivíduos a “*optarem*” pela delinquência.

#### **4. Considerações finais**

Mais abrangente do que a pobreza, o conceito exclusão social remete para a impossibilidade de participar na sociedade, de não poder beneficiar das “*oportunidades*” que esta oferece por ausência ou escassez de poder económico, de poder de decisão e de meios de influência. Assim, e muito embora a exclusão social possa entroncar na pobreza, não se lhe reduz necessariamente. Com efeito, há pobres que não são excluídos socialmente, porque estão inseridos no seu contexto comunitário, caso dos meios rurais e existem excluídos que não são pobres de um ponto de vista material.

O conceito “*coesão social*” permite distinguir com mais clareza a pobreza da exclusão. Senão, atentemos na seguinte passagem: “*Pode haver pobreza sem exclusão social como acontecia aos pobres do ancien regime, em que os servos eram pobres mas encontravam-se integrados numa rede de relações de grupo ou comunidade. Algo de semelhante pode passar-se, hoje, com os pobres do meio rural.*”

*Pobreza e exclusão social são, portanto, na perspectiva exposta, realidades distintas e que nem sempre coexistem” (Costa, 1998:10).*

## **Capítulo III - Infância, adolescência e juventude**

### **1. Teorizando em torno dos conceitos**

#### **1.1. A construção social da adolescência e da juventude**

Falamos em construção, porque definir a juventude a partir de critérios como a idade, é muito redutor e nada tem de cientificamente válido. Não negamos que a idade não seja um critério pertinente, mas há que ter, sobretudo, em conta os factores históricos, sociais e culturais que contribuíram para dar à juventude o perfil que hoje lhe conhecemos.

Lembremos que muitas sociedades não atribuem uma importância primordial aos indivíduos com idades compreendidas entre os 14 e 25 anos (idade que caracteriza, normalmente a juventude) e que também nas sociedades ocidentais, a idade que define a juventude tem sido cada vez mais alargada.

Sabe-se que na moderna sociedade ocidental, se designa a juventude, como uma fase intermédia, que medeia a infância da idade adulta, enquanto outras sociedades consideram apenas, a infância e a maturidade. Estas diferentes posturas revelam não ser a juventude um valor universal, pelo que mais do que um fenómeno natural (fisiológico) e inevitável, tem de ser entendida como uma construção socio-cultural.



O progresso das ciências, em geral, e, das ciências sociais, em particular, nomeadamente, a Psicologia permitiu analisar a juventude de um ponto de vista mais racional, e inventar a adolescência enquanto nova fase da vida.

De um ponto de vista da Psicologia, Hall caracterizou a adolescência como uma fase de "*storm and stress*"<sup>19</sup>, tendo a turbulência emocional que lhe estava associada, uma base biológica, o que a convertia num estágio inevitável do desenvolvimento humano. Segundo este autor, a adolescência seria comandada pela força do instinto, ao longo de um penoso percurso durante o qual os indivíduos não tinham de se comportar como adultos, porque se encontravam num estágio que medeia a "*selvagemaria*" da "*civilização*".

O trabalho de Hall foi pioneiro ao definir a adolescência, enquanto etapa de moratória social. Este autor foi precursor da ideia moderna de juventude, porque conseguiu racionalizar uma fase da vida, onde os indivíduos ocupavam já pouco espaço no mercado de trabalho.

Mais tarde, em 1925, Mead, com base num trabalho de campo realizado em Samoa, deita por terra, muitos dos pressupostos teóricos de Hall. A autora mostrou que em Samoa, a adolescência representava uma fase de desenvolvimento harmónico, o que contraria a ideia de "*storm and stress*" preconizada por Hall. Mead refutava assim, o pressuposto generalista, de que em todas as

---

<sup>19</sup> A ideia de que o adolescente possui uma personalidade própria, efervescente, dominada por um "*feixe de emoções interiores (...) e pela obsessão de imagens sexuais (...) mas orientada, sobretudo pelo imaginário*" (Galland, 1991:40) obriga a uma redefinição dos princípios educativos. Ao invés de uma escola tutelar e autoritária, a educação passará a ser orientada para a aprendizagem da liberdade e para o desenvolvimento da iniciativa, o que significa que se passou a privilegiar uma pedagogia da confiança e da participação, ao invés da antiga pedagogia da autoridade e do medo.

culturas, a juventude revelava um comportamento social semelhante ao norte-americano.

Apesar das suas fragilidades, a perspectiva teórica de Mead permanece actual, porque deixa no ar algumas interrogações. Com base no seu contributo, poderemos perguntar: a juventude constituirá uma etapa natural? Serão generalizáveis os traços mais relevantes da actual juventude do Ocidente?

No essencial, o trabalho de Mead permite-nos afirmar que a adolescência e a juventude é uma construção sócio-cultural, inscrita no tempo e no espaço, de tal modo que todas as sociedades organizam a passagem da infância para a idade adulta de uma forma e com um conteúdo muito variáveis, sendo o modelo ocidental, apenas um entre tantos.

## **1.2. Modo(s) de entender a infância, a adolescência e a juventude**

A sociedade tradicional não enfatizava a infância, nem a juventude. Autores como Ariés, mostraram que a nova ideia de infância surgiu, apenas, no século XIX e está associada às transformações ocorridas na sociedade, nomeadamente, a emergência do capitalismo industrial, o salariado, a quebra da natalidade, o alargamento da escolarização a todas as classes sociais, com especial incidência para a burguesia.

É impossível apontar uma data precisa para identificar a emergência desta nova ideia de juventude. No entanto, parece plausível encontrar as suas origens ao longo do processo de transição entre o feudalismo e o capitalismo. Será, porém, a "*abertura*" da sociedade a outras realidades, e a criação do mercado de trabalho em moldes capitalistas, que transformaram a infância numa "*idade de aprendizagem cada vez mais duradoura e a juventude, uma fase de transição, cada vez mais longa entre a infância e a idade adulta*" (Marange, 1995:18).

E quais terão sido os principais momentos de viragem na sociedade, que transformaram a história da família, assim como o modo de entender a infância, a adolescência e a juventude?

No século XVII, assiste-se ao despontar de um novo sentimento de família e à emergência de uma imagem diferente da juventude, se bem que esta imagem ainda esteja longe da ideia de juventude preconizada pelas Luzes e pela burguesia.

Ariés observou que a partir do século XVII, a família, até então ausente na vida dos filhos, começa a preocupar-se com a sua educação, ao mesmo tempo que surge um sentimento de responsabilidade, respeito e afectividade pelos mais novos.

Nessa época, a família nobre passou a estar unida por fortes laços de ternura (nascidos da progressiva dissociação entre a função de representação ligada aos cargos públicos e a esfera privada), o que a impediu de continuar a entender a criança como uma fonte de

distracção e/ou um aborrecimento. A própria atitude dos pais também se modificou. Ao invés do anterior tipo de educação, fundado no medo, os pais tornam-se "*mais psicólogos e começam a saber perscrutar as almas e os sentimentos dos filhos*" (Galland, 1991) de modo a orientá-los para um novo projecto educativo.

A partir do século XVIII, a educação passa a ocupar um lugar central na vida dos jovens. No entanto, e tal como refere Caradena (1763), um dos primeiros propagandistas da ideia moderna de educação, o projecto educativo não tem como objectivo moderar as paixões da juventude, nem contribuir para desenvolver uma elite, mas tão só "*formar cidadãos úteis*" preocupados com o bem estar da Nação.

Também os Enciclopedistas continuam a atribuir uma importância decisiva à educação, muito embora a perspectivem de um modo diferente.

No que respeita à juventude, crucial foi o contributo de Rousseau. Este autor propagou a ideia de que a juventude correspondia a um estágio natural da vida, aproximando-se o jovem do "*bom selvagem*", enquanto protagonista da origem da civilização. Rousseau propõe que o projecto educativo tenha como objecto central a própria criança, porque esta se encontra em "*idade de aprender*".

Com o advento das Luzes, não só a juventude começa a ser reconhecida enquanto fase específica da vida e a ter um estatuto

próprio, como o indivíduo adquire um novo valor social.<sup>20</sup> A linhagem e o nascimento deixam de ser decisivos no que concerne a aquisição e preservação de status, porque *"o futuro passa a ser construído através do sistema educativo, que se torna por essência o grande baluarte da juventude e contribui para a definição positiva desta idade da vida"* (Galland, 1993: 248).

O século XIX *"é um século paradoxal e de grandes contrastes para a juventude"* (Galland, 1991). Se é verdade que, neste século, a juventude se viu consagrada definitivamente, também é certo que, o século XIX permitiu que se criassem mecanismos tendentes a enquadrá-la de um ponto de vista moral e institucional.

Após a 2ª Guerra Mundial, o desenvolvimento urbano-industrial provocou um conjunto de transformações sociais, que se manifestaram pela dissolução dos laços tradicionais e por fenómenos de inadaptação social, que conduziram a situações de anomia e muito concretamente, a fenómenos de delinquência juvenil.

Conscientes dos problemas que afectavam os jovens, os poderes públicos criaram mecanismos tendentes a atenuá-los. Neste sentido, foram abertas as casas de jovens e as casas de cultura, cujo objectivo era propiciar ajuda psicológica aos jovens das classes desfavorecidas, oferecer-lhes *"relações estruturantes"* e atenuar as

---

<sup>20</sup> O triunfo da intimidade familiar, ocorrida entre finais do século XVIII e início do século XIX, vai permitir, não só, eleger a infância e a juventude como novas figuras sociais, mas também reforçar o enquadramento moral e educativo no seio da família. Muito embora, o pai continue a ser a figura central, já não utiliza, como nos séculos anteriores, o seu poder e autoridade de uma forma brutal. Procura, antes, exercer o poder de um modo mais racional, mais adaptado ao novo modelo educativo, de modo a desenvolver, não o medo, mas um sentimento de culpa e remorso.

desigualdades, nomeadamente as académicas, através do combate ao insucesso escolar.

A partir dos anos setenta, este modelo integrador perde a sua eficácia devido ao aumento do desemprego e da pobreza. Deste modo, a representação da juventude que se construía em torno da problemática da crise de socialização, responsável pelo desvio e pela contestação juvenil, deixa de ter sentido e os jovens começam a ser vistos como "*vítimas da crise e da sociedade*" (Dubet, Jazouli e Lapeyronnie, 1985).

Valorizada no campo das representações e nos modos de vida, a juventude foi desvalorizada a nível de mercado de trabalho, mesmo se diplomada. Portanto e tal como refere Marange (1995) se avaliarmos o modo de funcionamento desta sociedade, justifica-se falar na crise que afecta a juventude e não na crise que a atravessa.

## **2. A juventude enquanto fase da vida**

### **2.1. As "*grilhetas*" que aprisionam a juventude**

Alguns autores referem que, graças à difusão de um determinado tipo de cultura assente no culto da juventude, a sociedade tem revelado uma tendência para a juvenilização. Ser jovem, tornou-se moda e muitas foram as imagens construídas em torno desta designação. Atribui-se, hoje, a determinadas franjas da juventude, um conjunto de qualidades simbólicas (força, beleza, espírito de decisão e

competição) que depressa são adoptadas por outras classes de idade. Assim, a valorização da juventude permitiu inventar os "*falsos jovens*", ou seja, os indivíduos que, não tendo já idade, nem partilhando da sua situação, procuram confundir-se com os mais novos em termos de aparência, sinais exteriores e práticas culturais distintivas. Algumas destas novas imagens mais não fizeram do que reflectir um conjunto de mudanças ocorridas nos principais países ocidentais nas últimas décadas.

Os jovens também ganharam visibilidade graças a algumas medidas adoptadas pelos governantes. O Estado de bem-estar social accionou os mecanismos necessários a um crescimento económico sustentado que permitiu proteger os grupos dependentes, nomeadamente, os jovens. As políticas levadas a cabo no ensino, ocupação dos tempos livres, e segurança social contribuíram para consolidar a base social da juventude.

Por sua vez, a crise de autoridade patriarcal permitiu que os jovens alargassem a sua base de liberdade individual, de modo que "*a revolta contra o pai simbolizava a contestação a todas as formas de autoridade*" (Mendel, 1972).

Assistiu-se, ainda, à emergência de um nicho de mercado destinado à juventude. Detentores de uma maior capacidade aquisitiva, os jovens de todas as classes sociais tornaram-se grandes consumidores de roupas, adornos, cosméticos, música, revistas, etc. Isto significa que o moderno capitalismo desenvolveu um tipo de indústria dedicado à juventude. No entanto, os produtos por si fabricados não têm como

objectivo responder às necessidades individuais, mas tão só estimular a procura através da manipulação do mercado. Mas a crise económica iniciada nos anos setenta agudizou as desigualdades. Apesar do estímulo ao consumo, nem todos os jovens dispõem de igual poder de compra. Assim, enquanto as classes privilegiadas podem adquirir muitos dos produtos postos à sua disposição, alguns jovens das classes populares têm de utilizar meios ilegítimos para os obter.

## **2.2. Novos modos de entrada na vida adulta**

Sabe-se que durante os anos 60 e no início da década de 70, os jovens tomaram a palavra, ocuparam a cena pública e tornaram-se uma referência mítica (Feixa, 1999). Diversos países, reduziram a idade de voto para os 18 anos, e os jovens passaram a reclamar os mesmos direitos e deveres dos adultos (idem).

Apesar desta exaltação e aparente libertação, os jovens viram aumentar a sua dependência face à família, à escola e ao mercado de trabalho em virtude do processo de reestruturação da economia iniciada em meados dos anos setenta.

No período a seguir à 2ª Guerra Mundial, a juventude popular confundia-se, em parte, com a adolescência. Os jovens abandonavam cedo a escola (entre os 13 e os 14 anos) e encontravam-se dependentes dos pais até ao casamento. O serviço militar (por volta dos 20 anos) constituía uma etapa decisiva para o rapaz e contribuía



para lhe conferir o estatuto de adulto, porque só após o cumprimento deste, o jovem contraía matrimónio e abandonava a casa dos pais.

Em tal contexto social, os mecanismos de integração inerentes a esta definição de juventude funcionavam de um modo adequado. Os jovens, muito embora, vivessem situações pontuais de exclusão (se bem que esta não relevasse de um desregulamento do processo de entrada na vida adulta), aceitavam bem os papéis que lhe eram atribuídos, porque sabiam que estes eram provisórios.

No modelo tradicional, o fim da escolaridade anunciava a entrada no mercado de trabalho, sendo este o trampolim para o abandono da casa dos pais e a constituição de um novo lar. Contudo, este modelo de entrada na vida adulta foi abalado mercê das profundas transformações ocorridas na sociedade.

Entre os anos cinquenta e setenta, circunstâncias várias alteraram o modo de entrada dos jovens na vida adulta.<sup>21</sup> A partir de então, os jovens, de todas as classes sociais, permanecem mais tempo na escola, em primeiro lugar, por causa da imposição da escolaridade obrigatória, e posteriormente, porque desejam atingir níveis de escolaridade mais elevados.

Hoje, os jovens dependem cada vez mais e até a uma idade mais tardia dos pais. Com efeito, e apesar das pressões que pesam sobre si para serem responsáveis e independentes, a sociedade nega-lhes

---

<sup>21</sup> Na opinião de O.Galland (1991), existem três momentos fortes que definem a entrada na vida adulta: o abandono da família de origem, a entrada no mundo do trabalho e a formação de um novo casal.

os instrumentos necessários à sua realização, porque os impede de acederem, facilmente, ao mundo do trabalho

É evidente que esta moratória não é semelhante para todos os jovens. No entanto, quer se trate de "*rurais*" ou "*citadinos*", rapazes ou raparigas, todos observam um prolongamento no período de transição entre a juventude e a idade adulta, já que se torna cada vez mais sinuoso o caminho para entrar no mercado de trabalho.

Quando os estudos se prolongam, o emprego tarda em chegar, a família se constitui tardiamente, quem protege e sustenta estes jovens? Geralmente, a família de origem.

Sabe-se que o equilíbrio psico-social do jovem depende, em parte, do tipo e da qualidade da relação vivida no seio da família. Alguns trabalhos empíricos revelam que os jovens desempregados, desde que se sintam apoiados pela família, assim como pelos amigos e pela comunidade, manifestam maior optimismo face ao futuro (Clark, Clissold, 1982), ao invés daqueles que vivem uma situação de turbulência familiar (Clark, Clissold, 1982; Hendry, Raymond, 1986;). Neste último caso, muitos dos jovens sujeitos a um estado de precarização que se manifesta a nível profissional, matrimonial e também identitário acabam por enveredar pelos caminhos da droga e da violência, o que segundo alguns autores traduz o desconforto que advém desta impossibilidade de inserção social.

### **2.3. São todos (des)iguais, mas há uns mais (des)iguais que outros**

O avanço da sociedade tecnológica alterou profundamente o estatuto dos jovens. Como já referimos, as mudanças ocorridas a nível do sistema económico obrigaram os jovens a adiar a sua entrada no mundo adulto, impedindo-os, assim de ocupar um lugar significativo, de desempenhar um papel relevante na sociedade.

Provisoriamente indeterminada, a juventude representa a idade das classificações, estando estas dependentes do tipo e do volume de capital (cultural, escolar, económico, social, simbólico) detido, adquirido ou herdado. Portanto, os problemas que afectam, hoje, os jovens, não os atingem de igual forma, uma vez que as desigualdades económicas e educativas ainda persistem. Para os jovens que saíram da escola sem um diploma, e para muitos daqueles que adquiriram um título desvalorizado, encontrar um emprego estável e bem remunerado, é quase uma miragem. Resta-lhes o emprego precário, os estágios de formação e o desemprego, situações propícias para os marginalizar e excluir socialmente.

Muitos destes jovens estão alienados da sociedade e encontram-se em desvantagem face aos restantes, devido, por exemplo, aos fracos recursos económicos da família, ao divórcio dos pais, a uma deficiente preparação académica, à ausência de um modelo adulto significativo, ao consumo de álcool e drogas, à gravidez precoce, e à prática de actos delinquentes (Sherraden, Adamek, 1984). Estes

factores negativos colocam os jovens em risco, a diversos níveis, nomeadamente no que concerne à sua entrada no mercado de trabalho.

Esta alienação dos jovens pode ser explicada pelo modo de funcionamento das sociedades desenvolvidas, que lhes "*limitam as oportunidades, e propiciam a emergência de sentimentos de frustração, raiva, e auto-destruição*" (Sherraden, Adamek, 1984: 549). Não surpreende, então, que a delinquência tenda a aumentar. Nos EUA, por exemplo, muitos jovens com idades inferiores a 21 anos, encontram-se detidos pela prática de crimes graves. Neste país, aumentaram também os casos de vandalismo e de violência física, assim como o uso de estupefacientes e de bebidas alcoólicas. Estas últimas, consumidas até há bem pouco tempo pelas minorias étnicas urbanas, começaram, agora, a ser utilizadas pelos jovens brancos das classes médias, vítimas também do modo de funcionamento da sociedade onde vivem.

A precariedade do trabalho e o desemprego dos jovens pouco qualificados está na base do desencanto e desilusão com que enfrentam o presente e com que encaram o futuro. Ainda que a ausência de um título escolar, a precarização e o desemprego não conduzam automaticamente à delinquência, algumas pesquisas têm mostrado que as formas contemporâneas de desvio (suicídio, alcoolismo, toxicodependência, delinquência) estão associadas ao desencanto e à desilusão com que os jovens vêem o mundo (Marange, 1995).

Estes são os jovens que residem, geralmente, em bairros degradados e que Dubet diz viverem na "*galère*", entendida como um mundo de deriva, em que nada tem sentido. No fundo, a galera é o universo dos jovens desenraizados, que se encontram em ruptura com a escola, a família e o mercado de trabalho. É, segundo Dubet, a expressão selvagem da sociedade pós-industrial, onde as antigas solidariedades se dissolveram e onde os indivíduos se vêm confrontados com os valores veiculados pelos mass media.

Esta turbulência dos jovens que vadiam, que andam à deriva, é inquietante, assustadora, porque desencadeia o medo, fazendo lembrar as ameaças de rua que pensamos poderem abater-se sobre nós.

A rua é o espaço público que pertence a todos, onde circulam bens e pessoas. É também um lugar de trocas, o cenário onde se manifestam as emoções colectivas. Mas a rua representa o perigo, é ameaçadora, porque é também o espaço onde circulam os vagabundos, os loucos, as prostitutas, os homossexuais e os delinquentes.

O hábito que muitos jovens têm de "*ocupar a rua*", deambular sem destino, "*vadiar*", de se organizarem em bandos<sup>22</sup>, fere o senso comum, porque evidencia uma lógica "*aberrante*", que escapa ao que é familiar e habitual. Não surpreende, então, que a opinião pública

---

<sup>22</sup> Monod explica que os bandos começaram a desaparecer em finais dos anos sessenta, para ganharem de novo, importância no início da década de oitenta. Contudo, ao invés de constituir uma forma de sociabilidade, típica dos operários, o bando, é hoje, um fenómeno efémero, produzido por jovens desenraizados, residentes nas periferias urbanas e que vivem à deriva, no mundo da galera.

associe os jovens de “*rua*” a todas as formas de desvio, de limite e de proibido (Barreyere, 1992).

## **2.4. Considerações finais**

Poder-se-á concluir que a especificidade social e económica do mundo contemporâneo obrigou os jovens a um compasso de espera até à plena integração na vida adulta. No entanto, essa “*espera*” tem de ser gerida socialmente, em primeiro lugar pela família, mas também, através de mecanismos específicos.

Conscientes desta nova situação, os poderes públicos têm vindo a desenvolver várias estratégias no sentido de atenuar os efeitos que o desemprego pode produzir sobre os jovens e em especial, sobre os das classes mais desfavorecidas. Com esse objectivo, os Governos decidiram implementar um conjunto de “*dispositivos, que, pelo menos garantem um estatuto, mesmo que desvalorizado, de reconhecimento social e de legitimidade face ao meio e à família*” (Galland, 1996;187). Entre estes dispositivos, contam-se os estágios e os cursos de formação profissional postos à disposição dos jovens. Tais dispositivos, para além de representarem um complemento de formação, significam, também a possibilidade de garantir alguns meios de subsistência.

Na opinião de Dubar (1991), estas acções desenvolvidas pelo Governo são um poderoso instrumento de socialização destinado a promover nos jovens um “*estado de paciência*” e de “*espera*”, um

modo de os fazer aceitar uma situação pouco aliciante e transitória, mas necessária no mundo actual, a uma entrada plena na vida adulta.

Os jovens oriundos dos meios mais desfavorecidos, pelas condições de vida que enfrentam, são os que mais tempo vão permanecer a cargo da família e ser alvo de medidas de protecção e inserção social e profissional, até porque é neste grupo que se encontra com mais frequência casos de delinquência juvenil.

Sabe-se que os jovens que enveredam por este tipo de práticas, já experimentaram um conjunto significativo de fracassos ao longo da sua trajectória escolar e profissional. Estes jovens não alimentam grandes expectativas em relação ao futuro, porque desmunidos de qualquer tipo de habilitações, só lhes resta, permanecerem inactivos ou desempenharem tarefas rotineiras e pouco qualificadas.

Esta falta de qualificações traduz uma deficiente integração social (Grignon, 1971). Tais jovens, porque se subtraíram aos efeitos da instituição escolar, ficaram à margem de qualquer tipo de enquadramento subjacente ao processo de socialização. Deste modo, a responsabilidade pela delinquência não caberá tanto à ausência de diplomas, mas a uma deficiente socialização e a uma débil assimilação dos valores sociais.

## **Capítulo IV – Elementos potenciadores da delinquência**

### **1. A esfera das relações familiares**

#### **1.1. A problemática da socialização**

A educação, enquanto elemento constitutivo do processo de socialização, representa *"o conjunto de acções que os diferentes actores sociais levam a cabo, de um modo deliberado, para integrar a criança na vida social"* (Kellerhals, Montandon, 1991:14).

Para além da educação, outros elementos participam, igualmente, do processo de socialização. Referimo-nos às influências que o meio exerce de um modo nem sempre consciente e voluntário sobre o indivíduo. Lembremos que os ritmos de vida, a linguagem comum, as formas arquitectónicas, os gestos quotidianos, as clivagens sociais, factores constitutivos do processo de socialização, modelam a identidade da criança de uma forma tão nítida como o tipo de socialização que decorre do contacto com os pais ou os professores. (Kellerhals, Montandon, 1991).

Através dos processos de socialização, os indivíduos aprendem, não só, os significados sociais da acção, como os incorporam e adoptam nos seus próprios significados. Nesta medida, a criança, durante a infância, é capaz de se identificar a si própria, porque também está apta a *"reconhecer-se"* nos outros significantes, nomeadamente os pais.



Muitos têm sido os autores a debruçar-se sobre os problemas relativos à socialização. Parsons e Bales (1955) formularam uma teoria da socialização assente em quatro imperativos funcionais da sociedade: estabilidade normativa, integração, prosseguimento de fins e adaptação. De acordo com estes autores, o processo de socialização contribui para que os indivíduos assimilem as normas e os valores inerentes ao seu sistema social, uma vez que tal processo assegura a internalização dos imperativos funcionais.

Robert Merton (1970), por seu turno, fala em socialização antecipatória para referir a existência de indivíduos que procuram substituir os valores do grupo onde foram socializados em favor dos valores do grupo a que desejam aderir, os designados “grupo de referência”.

Com o interaccionismo simbólico, a socialização passa a ser entendida como um processo dinâmico, onde o indivíduo desempenha um papel activo ao seleccionar dentro da realidade social as dimensões que melhor se adaptam às suas necessidades.

Blumer (1981), por exemplo, defende que os indivíduos estabelecem uma relação com as coisas de acordo com o significado que lhes atribuem. Esse significado é produzido durante a interacção social e pode ser manipulado e modificado segundo um processo interpretativo.

Berger e Luckman (1966) revelam a existência de uma relação dialéctica entre identificação e auto-identificação, entre a identidade objectivamente atribuída e subjectivamente apropriada e explicam

que a cristalização na consciência do "*outro generalizado*" permite estabelecer uma relação simétrica entre realidade objectiva e subjectiva.

Ao equacionarem o problema da simetria entre a realidade objectiva e a realidade subjectiva, assim como a consistência entre os processos de socialização primária e secundária, Berger e Luckman dão um precioso contributo para a compreensão do modo como os indivíduos se situam e reagem perante os processos de socialização de que são alvo.

Os autores defendem existir uma dimensão cognitiva associada a uma dimensão normativa que percorre todo o processo de interiorização de valores e normas. Defendem, igualmente que se o indivíduo se percebe a si próprio como estando, simultaneamente, no interior e no exterior da sociedade, então há que concluir que a realidade subjectiva nunca é inteiramente social. Portanto, resta a certeza de que a realidade objectiva e a subjectiva não são estáticas, nem estão definidas uma vez por todas, e porque esta última realidade nunca é, inteiramente, socializada, fica sujeita a transformações de natureza e grau diverso. Isto significa que os indivíduos são objecto de ressocializações sucessivas que os obrigam a redefinir a sua identidade social.

Os trabalhos de Berger e Luckman, porque unem de forma dialéctica os processos estruturais e a lógica da acção, são indispensáveis para compreender os fenómenos de ruptura nos processos de socialização. Estes processos são levados a cabo por diversos agentes e têm como

objectivo inculcar nos indivíduos as normas e valores inerentes a uma determinada sociedade ou grupo social de modo a que estes os adoptem inequivocamente.

No fundo, estes processos procuram modelar a individuação, mas porque, os indivíduos não são receptáculos passivos, que aceitam sem pestanejar as normas e valores que lhe são inculcados, e também, porque estão em contacto com diversos agentes de socialização, é de prever a ocorrência de processos de ressocialização e consequente, redefinição da sua identidade social. Esta é uma das problemáticas que pensamos ter de abordar ao longo do nosso trabalho empírico. É de prever que os jovens em análise, se tenham visto e se confrontem diariamente com um conjunto de normas e valores diferentes e mesmo antagónicos (os do meio de onde provêm, dos amigos, dos companheiros e dos responsáveis da instituição, da escola, etc.) com os quais não sabem ou não querem lidar e/ou aceitar.

Muitos destes jovens, já foram "*contaminados*" pelas normas e valores do "mundo exterior", pelo que hão-de tentar enveredar por uma "via"/vida convencional. Para estes indivíduos, fará todo o sentido falar em ressocialização e em redefinição da identidade. Mas, não serão os únicos. Também, os jovens que entraram na Instituição Tutelar de Menores por terem sido acusados de comportamentos desviantes, e ali dentro, não se afastaram de tais práticas, serão obrigados a um processo de ressocialização e a redefinirem a sua identidade social. Desta vez, enquanto delinquentes.

## **1.2. Modelos de socialização e estratégias familiares**

Apesar das transformações que as estruturas familiares conheceram a partir do pós-guerra (nuclearização, baixa de natalidade, aumento do número de divórcios e de famílias monoparentais e recompostas) e da partilha da educação entre a família e as diversas instituições como a escola, os mass media e o grupo de pares, a verdade é que a família ocupa, ainda, um lugar central no processo de socialização das crianças.

Com efeito e ao invés do que se tem afirmado, a família, de sujeito activo e preponderante no processo de socialização, não passou a assumir um papel subsidiário e complementar, mas continua a transmitir às crianças um importante património material, cultural e simbólico. Deste modo, e comparando o poder de socialização da família com o da escola, pode-se verificar que a primeira desempenha um papel central em termos de determinação dos lugares ocupados na estrutura social (Seabra, 1994).

Algumas perguntas ficam, porém, no ar. No que concerne à socialização, será que existe um modelo uniforme em todas as famílias, independentemente da sua composição, dimensão ou pertença de classe? Educarão os pais solitariamente sem receberem dos filhos o mínimo de feed-back? Serão os pais os únicos agentes de

socialização, ou partilharão tal tarefa com um conjunto mais alargado de agentes e instituições?

Perguntaremos, igualmente, qual é o modelo educativo utilizado pelos pais dos jovens que queremos analisar? Enquadrar-se-ão, em alguns dos modelos teóricos existentes, ou pelas suas características intrínsecas, estas famílias não poderão ser enquadradas por nenhum dos actuais modelos teóricos? Ou ainda -será possível encontrar pontos de contacto entre as estratégias educativas propostas pelos autores que vamos apresentar e as que foram utilizadas pelos progenitores dos jovens a analisar? Estas perguntas talvez encontrem alguma resposta a partir dos modelos teóricos que passaremos a enunciar.

### **a) O estrutural-funcionalismo**

Os autores inseridos na corrente estrutural funcionalista, privilegiam duas dimensões fundamentais na análise dos modelos educativos dos pais. A primeira, assente no binómio "*permissividade-constrangimento*", tem como indicadores, os limites impostos pelos pais às actividades infantis, as responsabilidades exigidas, o rigor com que as regras são aplicadas, a forma como os pais interferem na vida dos filhos e o modo como exercem o poder parental. A segunda assente no eixo "*calor-hostilidade*", tem como indicadores, o empenhamento dos pais no bem estar dos filhos, a forma como respondem às suas necessidades, o tempo que dedicam às suas

actividades, o entusiasmo demonstrado, e a sensibilidade com que encaram os seus estados emocionais.

Em 1980, Baumrind influenciado por esta metodologia, propôs três estilos educativos para explicar os diferentes modelos educativos dos pais.

O *estilo autoritário* caracteriza-se por um controle elevado e um apoio fraco. É típico dos pais que procuram, fundamentalmente, que os filhos obedeçam sem constrangimentos às regras impostas pela sociedade dominante. Estes pais controlam e modulam os comportamentos e as atitudes dos filhos em função de princípios e regras aceites "*universalmente*", caso do respeito pela autoridade, tradição, trabalho e ordem.

O *estilo permissivo* alicerça-se num baixo controle e num apoio elevado. É apanágio dos pais que valorizam e aceitam incondicionalmente, os desejos e os comportamentos dos filhos. Estes pais castigam pouco, consultam sempre as crianças e tentam "*negociar*" ao invés de imporem a sua vontade.

No *estilo "autoritário"* predomina um controle e um apoio elevados. É típico dos pais que valorizam, sobretudo, uma atitude "*racional*", assente no diálogo, mas também na autoridade dos mais velhos. Estes pais, muito embora imponham regras e não cedam imediatamente ao desejo das crianças, encorajam-nas para que estas se tornem independentes.

Estes modelos, em si, terão a sua importância teórica. No entanto, também têm limitações, pelo que diversos autores, como forma de

enriquecerem a análise, decidiram introduzir algumas coordenadas estruturais da família, nomeadamente a pertença social, composição (número, sexo das crianças, presença de colaterais e ascendentes, etc) e origem étnica. Neste ponto do trabalho, abordaremos, apenas, a "*pertença social*" por ser a coordenada que melhor se adequa ao estudo que vamos realizar.

Gecas (1979) e Hess (1970) afirmam que a origem social, o nível de educação, a profissão e o rendimento influenciam os valores, objectivos e estratégias educativas dos pais.

Kohn (1977) mostrou, por seu lado, que as mães burguesas preferem que os filhos tenham um bom controlo de si e desenvolvam a sua curiosidade intelectual, enquanto as mães oriundas das classes populares, mais do que a autonomia ou imaginação, enfatizam a ordem, a limpeza e a apresentação pessoal.

Bronfenbrenner (1977), Hess (1970) e Gecas (1979) concluíram que os pais das classes baixas atribuem grande importância à obediência, respeito, capacidade de evitar problemas, ao passo que os pais burgueses apostam na independência, criatividade e ambição.

Nye (1958) bem como Kohn (1977) revelaram, ainda, que os pais dos meios burgueses se preocupam com as intenções que orientam o comportamento dos filhos, enquanto os progenitores das classes mais baixas pouca importância dão às consequências que advêm do comportamento infantil e juvenil.

No que concerne aos comportamentos desviantes, autores há que explicam que os pais dos delinquentes pertencentes às classes

baixas, não costumam puni-los quando estes manifestam comportamentos tidos como condenáveis.

Sheldon e Eleanor Glueck (1950) realizaram um estudo junto das famílias de jovens delinquentes e de jovens conformistas, na tentativa de analisar o modo como os pais exerciam a autoridade.

Nesse estudo, os autores verificaram que 91% das mães dos jovens delinquentes, ao invés de 33% das mães dos jovens conformistas, utilizavam dois estilos educativos preferenciais - o brando (caracterizado pela indiferença, negligência e deixa andar) e o errático (onde predomina o uso alternado de medidas demasiado rigorosas e muito permissivas).

Villars (1972), por seu turno, concluiu que, em França, 72% dos pais dos jovens delinquentes revelaram ter atitudes educativas marcadas pela indiferença, fraqueza e negligência, ao contrário de apenas 7% que declararam ter preferido uma educação mais severa. Além disso, quando os filhos cometem alguma falta, estes pais, porque são demasiado fracos e pouco intervenientes, permanecem passivos e não condenam o seu comportamento.

Os estudos realizados pelos Glueck e por Villars vieram desmentir a ideia de que os jovens delinquentes são vítimas frequentes do abuso de poder. Pelo contrário, estes trabalhos demonstraram que a autoridade exercida pelos pais destes jovens é quase inexistente ou nula, e que estes deixam os filhos fazerem tudo o que querem.

Kohn (1977) atribui ao sistema de valores dominantes no meio laboral, a responsabilidade para uma discrepância tão nítida entre os



diversos modelos pedagógicos que norteiam os pais no processo de socialização. Assim, nos meios sociais favorecidos, os indivíduos são obrigados a manipular sinais e símbolos, a tomarem a iniciativa e a assumirem as suas decisões individuais, pelo que acabam por valorizar e encorajar a autonomia dos filhos. Por sua vez, os indivíduos oriundos dos meios populares estão sujeitos a uma vigilância permanente, executam tarefas rotineiras e repetitivas, estão habituados a manipular, não ideias, mas objectos, pelo que valorizam e exigem ordem e obediência filial. No caso do subproletariado, pelas características intrínsecas das famílias, onde se verifica uma ausência sistemática da figura masculina, uma recomposição familiar frequente, uma negligência generalizada e uma violência física indiscriminada sobre a criança, é de admitir que a autoridade não se exerça com muita intensidade.

Lautrey, por seu lado, afirma que os valores e princípios educativos dos pais andam a par com o papel que estes desempenham no sistema de produção e por consequência com o lugar que ocupam na hierarquia social. Este autor admite, ainda, que para além dos condicionalismos impostos pelo sistema produtivo, também as condições de existência acabam por ditar o tipo de modelo educativo adoptado pelos pais.

No fundo, o modo como as famílias se estruturam, mais não será que uma estratégia de adaptação às regras de funcionamento do meio em que vivem e circulam, e muito em especial, à esfera do mundo laboral.

## **b) Perspectiva interaccionista**

Apesar das suas virtualidades, o estrutural-funcionalismo foi alvo de severas críticas, nomeadamente por parte dos interaccionistas. Estes defendem que o processo educativo está integrado num sistema mais amplo de interacções, e é o resultado da intervenção dinâmica dos diversos actores e/ou instâncias de socialização.

O interaccionismo simbólico rejeita, ainda que a socialização seja um processo unidireccional da responsabilidade exclusiva dos pais. Pelo contrário, os seus teóricos partilham a ideia de que as crianças e jovens não são organismos passivos que aceitam incondicionalmente o que lhes é proposto, mas são, antes, agentes que participam, activamente, das trocas com o seu mundo físico e social e por isso influenciam, igualmente, a atitude dos pais.

O interesse por estes "*padrões dinâmicos da interacção*" permite compreender o sentido que os actores (neste caso, pais e filhos) dão às suas acções e as expectativas que alimentam durante o processo interactivo.<sup>23</sup>

A perspectiva interaccionista sobre a educação foi evoluindo de tal como que autores como Bronfenbrenner (1979) e Lewis (1989) deixaram de considerar, apenas, a socialização como um processo de

---

<sup>23</sup> A interacção entre pais e filhos pode desencadear atitudes diversas junto dos primeiros. As crianças que se comportam de acordo com as expectativas dos pais acabam por gerar uma atitude positiva. Em

reciprocidade ou de bi-direccionalidade entre pais e filhos, e passaram a entendê-la como um sistema. Nesta óptica, as relações assumidas por cada um dos indivíduos que desempenham papéis diferentes na família, influenciam, necessariamente, as restantes relações. Portanto, mais do que estudar a relação e as influências recíprocas entre a mãe e o filho, é necessário analisar as influências indirectas (efeitos de segunda ordem) exercidas por outro tipo de relações (por exemplo, entre pai e mãe; mãe e outro filho, etc.).

Actualmente, a designada “*ecologia do desenvolvimento humano*” proposta por Bronfenbrenner, procura articular as relações e influências dos diversos actores e instâncias implicadas na socialização da criança.

Este modelo coloca a criança no centro de um ecossistema, concebido como um “*conjunto de espaços interactivos, dependentes uns dos outros*” (Kellerhals e Montandon, 1991:28), ecossistema esse constituído pelos micro-sistemas (família, escola, etc.), mesosistema, exosistema (rede de conhecimentos dos pais, etc), e macro-sistema (modelos culturais, normas, valores, ideologias, leis).

Nesta perspectiva, a acção educativa é vista como um complexo sistema que tem origem nos elementos menos cristalizados, família e escola (micro-sistemas) e termina nos mais estabilizados - modelos culturais, normas, papéis, instituições, valores, elementos constitutivos do macro-sistema .

---

contrapartida, as que reagem de um modo agressivo e violento, obtêm como resposta o castigo e um controle mais apertado .

Estas novas tendências da Sociologia podem ser explicadas pelo despertar da consciência de que o processo educativo já não se confina, apenas à família, mas que, também, é partilhado por um vasto conjunto de instituições que não só modulam, mas que também são transformadas pela acção intrentiva da criança e do jovem.

Por tudo o que foi dito, estamos em crer que a "*ecologia do desenvolvimento humano*" vai ser inestimável para a compreensão do comportamento dos jovens que vamos analisar. Será impossível ignorar que estes jovens foram socializados pela família, mas também pela escola, pelos amigos, talvez pela "*rua*" e mais recentemente, pelos técnicos das instituições tutelares.

### **1.3. Delinquência e relações familiares**

Em Portugal, não existe até ao momento, nenhum estudo que mostre que o tipo de relações interfamiliares pode favorecer o desenvolvimento de comportamentos delinquentes. Nesta pesquisa, iremos abordar essa questão, o que justifica termos recorrido à bibliografia disponível. Embora consideremos que o contributo dos autores escolhidos seja inestimável para a compreensão deste fenómeno, estamos conscientes que a realidade que encontrámos nos Centros Educativos de Vila Fernando e Padre António de Oliveira pode afastar-se por completo dos estudos realizados pelos referidos autores.

Nas famílias onde existem jovens com comportamentos desviantes, a relação entre pais e filhos é bastante conflituosa. LeBlanc et al. (1980) verificou que no Canadá, 35% dos jovens conformistas, (ao invés de 17% de jovens desviantes) declararam ter uma relação afectiva muito estreita com os progenitores. Por outro lado, 71% de jovens conformistas (contra 54% de jovens desviantes) afirmaram possuir um bom ambiente familiar. Em contrapartida, 78% dos desviantes (contra 53% dos conformistas) referiram ter sido pouco vigiados pelos pais, enquanto 59% destes jovens sofreu um número mais elevado de castigos do que os 31% de conformistas

Diversos autores explicam que os pais dos jovens desviantes não costumam puni-los quando estes infringem a lei. Sheldon e Eleanor Glueck (1950) realizaram um estudo junto das famílias de jovens desviantes e de jovens conformistas, na tentativa de analisar o modo como os pais exerciam a autoridade. Nesse estudo, os autores verificaram que 91% das mães dos jovens desviantes, ao invés de 33% das mães dos jovens conformistas, utilizavam dois estilos educativos preferenciais - o *brando* (caracterizado pela indiferença, negligência e *deixa andar*) e o *errático* (onde predomina o uso alternado de medidas demasiado rigorosas e muito permissivas).

Villars (1972), por seu turno, concluiu que, em França, 72% dos pais dos jovens desviantes revelaram ter atitudes educativas marcadas pela indiferença, fraqueza e negligência, ao contrário de apenas 7% que declararam ter preferido uma educação mais severa. Além disso, quando os filhos cometem alguma falta, estes pais, porque são

demasiado fracos e pouco intervenientes, permanecem passivos e não condenam o seu comportamento.

Os estudos realizados pelos Glueck e por Villars vieram desmentir a ideia de que os jovens desviantes são vítimas, frequentes, do abuso de poder. Em contrapartida, estes trabalhos demonstraram que a autoridade exercida pelos pais dos jovens é quase inexistente ou nula, e que estes deixam os filhos fazerem tudo o que querem.

Se bem que todos estes factores contribuam para a emergência de comportamento desse tipo, será, sem dúvida, o desinteresse e a falta de vigilância<sup>24</sup> dos pais, os que mais potenciam esse fenómeno (Fréchette e LeBlanc, 1987; Loeber e Dishion, 1983; Rutter e Giller, 1983).

Estudos vários demostram que uma criança tem tendência a cometer menos delitos, quando os pais estão informados e vigiam a sua vida social no exterior (Biron, 1974; Caplan, 1978; Biron e Cusson, 1979). Por outro lado, as crianças que vivem com pessoas desatentas, que estão entregues a si próprias e que gozam de liberdade excessiva, acabam por consagrar uma boa parte do tempo a infringir a lei, porque sabem não serem castigadas.

Os autores que se debruçam sobre o desenvolvimento deste tipo de comportamentos, nomeadamente Malewska e Peyre (1973) concordam que os pais dos jovens desviantes não estabelecem uma relação afectiva calorosa com os filhos, o que os impede de

---

<sup>24</sup> Não podemos esquecer que a vigilância exercida, está, intimamente, associada com o tipo de comunicação que se estabelece entre pais e filhos e com os laços que unem os vários elementos da

assimilarem e interiorizarem de um modo adequado as normas sociais.

Cusson (1990), por seu lado, explica que nas famílias onde existem jovens desviantes, os pais dispensam pouca atenção aos filhos, não exercem qualquer tipo de vigilância sobre eles, estão pouco empenhados no seu processo educativo, desconhecem o que estes fazem, onde vão e quem são os seus amigos. Este autor diz, igualmente, que estes pais são pessoas fracas, passivas e pouco equilibradas, incapazes de definirem regras de disciplina, e de intervirem quando os filhos cometem um delito (se bem que no limite, os castiguem severamente).

Tendo em conta o que foi dito, pode-se concluir que nestas famílias reina um estado de confusão e negligência generalizada, que acaba por ser propícia ao desenvolvimento de comportamentos desviantes.

#### **1.4. Considerações finais**

Como já foi referido, consideramos fundamental conhecer as trajectórias familiares, e em especial, o tipo de socialização a que estiveram sujeitos, os jovens internados nos Centros Educativos de Vila Fernando e Padre António de Oliveira.

É verdade que não vamos analisar as famílias, mas tão só os jovens. No entanto, e como base nas nossas referências teóricas e empíricas,

---

família. Deste modo, não surpreende que uma família desunida, pouca atenta e fracamente dialogante, tenda a exercer um controle nulo sobre as crianças e os jovens.

pensamos captar as linhas socializadoras essenciais, de modo a construir uma tipologia que dê conta do modo como estes jovens foram educados pela família.

Partimos do pressuposto que os nossos jovens são oriundos de famílias vítimas de exclusão social. Estas famílias, que poderemos considerar "*atípicas*", porque não se enquadram em nenhum modelo teórico dominante, são, por certo e na sua maioria, famílias monoparentais oriundas do subproletariado.

Nestas famílias, que também, podemos classificar de matriarcais, a mãe e os filhos constituam a base do grupo doméstico. O poder da mãe sobre as crianças é absoluto e ela recusa partilhá-lo com o homem<sup>25</sup>, que, no nosso entender, se encontra quase sempre ausente, ou então demasiado presente através da violência (Brébant, 1984).

A ausência de uma figura masculina e muito em particular a do pai, tem consequências nefastas a nível da trajectória dos jovens. Fréchette e LeBlanc (1987) explicam que a presença de um modelo de identificação do mesmo sexo é fundamental, porque ajuda o jovem a construir a sua própria identidade. Faltando um tal modelo, ou quando o pai é pouco atento e carinhoso, o jovem, sobretudo na segunda metade da adolescência, fica sujeito a uma confusão de identidade (Mailloux, 1971), que o impede de se ligar de um modo

---

<sup>25</sup> Muito embora, as mulheres oriundas dos meios subproletários não privilegiam a presença masculina na educação das crianças, não dispensam a participação das filhas durante o processo de socialização dos mais novos. Deste modo, podemos verificar que as raparigas começam, desde cedo, não só a desempenhar um conjunto de tarefas domésticas (como a guarda dos irmãos mais novos) mas também a partilhar com a mãe as responsabilidades inerentes à preservação do lar.



adequado ao corpo social, o que o incita a desenvolver comportamentos desviantes.

## **2. Escola e exclusão social**

### **2.1. Ensino obrigatório e fuga à escola**

As tentativas de universalização da escolaridade básica remontam ao século XVIII, numa época de crescente afirmação dos Estados-Nação. Nesta época, os governantes olham a escola como um instrumento privilegiado de combate à cultura tradicional transmitida pela família (contrária às necessidades de implementação de um Estado forte e centralizado e ao fortalecimento das identidades nacionais) através da difusão do conhecimento racional. Por outro lado, o desabrochar de uma nova ordem económica assente na economia capitalista de cariz industrial, induz necessariamente a uma reestruturação e organização do trabalho, exige cada vez mais conhecimentos tecnológicos, e uma mão-de-obra especializada apta a responder aos desafios entretanto colocados.

Teria sido, portanto, este misto modernista e a necessidade política (Sebastião, 1998) os principais motores da expansão da *escolaridade básica universal, instrumento que pela sua natural capacidade de atracção, seria capaz de iniciar toda a população no saber científico, passo decisivo para a criação de uma sociedade racional.* (Sebastião,

1998:311), a única capaz de libertar os indivíduos da miséria e do obscurantismo que os atingia.<sup>26</sup>

No entanto e apesar da vontade dos políticos e publicistas de promoverem a frequência generalizada da escolaridade básica a todas as crianças, as populações não aderiram de bom grado a esta política<sup>27</sup>. Sabendo da resistência oferecida pelos populares, o Estado viu-se obrigado a impor a escolaridade básica obrigatória e gratuita<sup>28</sup>, ao mesmo tempo que diversas políticas sociais (saúde, família e infância) tentam regular as práticas de socialização das famílias (Donzelot, 1977, Sebastião, 1995).

Em Portugal, a primeira medida tendente a implementar o ensino gratuito foi promulgada em 1772 e em 1826, a Carta Constitucional definiu os termos que formalizavam a sua universalização .

As medidas para implementar a escolaridade obrigatória foram alvo de uma maior resistência popular, uma vez que o estágio de desenvolvimento sócio-económico e cultural do nosso país estava muito aquém dos restantes países europeus. Em 1911, por exemplo, a percentagem de analfabetos situava-se nos 75% (Abreu e Roldão, 1989)<sup>29</sup>, o que excedia em muito o número de analfabetos registados nos centros urbanos e industrializados da Inglaterra de 1850 (30%) e

---

<sup>26</sup> Os defensores deste tipo de ideário racionalista preconizavam que a *ciência, a tecnologia e a educação* permitiriam libertar a energia criativa do homem, de modo a colocar os recursos da natureza ao serviço do bem-estar da humanidade (Sebastião, 1998:311).

<sup>27</sup> As populações davam mostras de rejeitar a cultura letrada, preferindo, antes, os antigos métodos de transmissão oral do saber e do conhecimento.

<sup>28</sup> O ensino gratuito surge, não como uma medida de promoção da escolaridade, mas como uma forma de compensação e legitimação da sua obrigatoriedade .

<sup>29</sup> Actualmente, em Portugal, o número de analfabetos não é tão elevado como no passado. Mas apesar de ser obrigatória a frequência do ensino básico secundário, isso não impede que muitos alunos não concluam esse grau de ensino.

nos da Suécia (10%), nessa época, país predominantemente rural (Sebastião, 1998).

## **2.2. Democratização do ensino versus exclusão escolar**

A imposição da escolaridade obrigatória *acarretou desde o início problemas de legitimação* (Sebastião, 1998), porque lhe está associado um sentimento de imposição e violência (Valentim, 1997), visível sobretudo em determinados grupos sociais.

Na realidade e muito embora se procure, cada vez mais generalizar o reconhecimento social da escola, nem que seja por motivos exclusivamente utilitaristas, alguns grupos consideram uma violência e rejeitam a ideia de os filhos terem, necessariamente, de a frequentar. Estas pessoas, pertencentes às designadas classes populares, sentem-se prejudicadas em termos económicas, uma vez que a escolaridade obrigatória, cada vez mais alargada, impossibilita os filhos de se iniciarem precocemente na vida activa, e assim contribuírem para a melhoria dos rendimentos domésticos.

Muitas destas famílias rejeitam também a escola, porque estão conscientes dos efeitos de exclusão que esta provoca a médio (abandono precoce) e a longo prazo. Na realidade, a desconfiança de algumas famílias agrava-se, sempre que animadas por expectativas de mobilidade social ascendente, verificam que os diplomas dos filhos se encontram desvalorizados pela massificação e que estes, ao competirem no mercado de trabalho, ficam sujeitos a

constrangimentos que nada têm a ver com o mérito académico demonstrado (Bourdieu, Champagne, 1992), uma vez que o processo de mobilidade social depende, não só do nível de escolaridade como do capital social de relações.<sup>30</sup>

Em Portugal, à semelhança do que se passa um pouco por todo o lado, a escola penaliza, sobretudo as crianças oriundas dos grupos sociais mais baixos e menos familiarizados com a cultura escolar (Benavente et al., 1994), nomeadamente, os filhos dos operários agrícolas e pequenos agricultores, dos operários da indústria pouco qualificados e dos desempregados.

Anteriormente, o antigo sistema de ensino possuía uma certa coerência interna, porque sancionava e diferenciava, desde cedo, os alunos de acordo com o seu comportamento e desempenhos escolares. Com esse procedimento, a escola separava os alunos que se sabia estarem mais aptos para prosseguirem estudos de nível universitário, daqueles que não podiam aspirar senão à frequência do ensino técnico-profissional ou à entrada precoce no mundo do trabalho.

Até ao fim dos anos cinquenta, os estabelecimentos de ensino secundário conheceram uma grande estabilidade *assente na eliminação precoce e brutal das crianças oriundas das classes desfavorecidas* (Bourdieu, Champagne, 1992). Este tipo de selecção,

---

<sup>30</sup> Pedrazzini e Sanchez (1997) mostram que nos barrios de Caracas e nos ghettos de Los Angeles e de Nova York, uma criança embora seja boa aluna, viva no interior de uma família estruturada, conheça e viva com o pai, é sempre vista como virtualmente perigosa e uma criminosa potencial. Não admira, pois, que esta criança aprenda, desde cedo a viver com este estigma, que adopte, progressivamente, a imagem negativa que lhe foi aposta, e que desenvolva uma atitude derrotista face ao seu futuro escolar e profissional.

que parecia repousar exclusivamente sobre os méritos e os dons individuais e não na pertença de classe, era aceite pelas famílias e pelas crianças que a escola rejeitava.

A hierarquia de ordens de ensino, que afastava os alunos que adquiriam, apenas, um diploma do ensino primário dos que frequentavam níveis de escolaridade mais elevados, contribuía para legitimar as diferentes posições que os indivíduos viriam a ocupar na esfera das relações sociais. Assim, enquanto os alunos menos aptos acabavam por ocupar um lugar subalterno ligado ao desempenho de uma profissão manual, os mais dotados acediam facilmente a lugares de destaque no interior da estrutura social.

No entanto, em finais dos anos cinquenta, introduzem-se mudanças no sistema de ensino que permitem que as categorias, anteriormente excluídas (filhos de pequenos comerciantes, artesãos, agricultores, operários da indústria) acedam finalmente à escola.<sup>31</sup>

Esta explosão escolar pode ser explicada, não só por causa do incentivo dado pelos poderes públicos, mas também pelo desejo das famílias e dos jovens de todas as classes sociais, em prosseguirem os estudos. Alguns autores (Terrail, 1984; Galland, 1985) revelam que para alguns elementos das classes populares, a escola é sinónimo de ascensão social e que o seu prolongamento e generalização se

---

<sup>31</sup> A actual organização do sistema de ensino contribuiu, também, para romper os antigos equilíbrios e muito em particular, os que mantinham uma certa coesão entre práticas pedagógicas e práticas de orientação dos alunos. Esta nova orgânica impede que os professores dispensem aos alunos uma atenção permanente e diferenciada. No entanto, os alunos necessitam de toda essa atenção, porque a grande maioria não possui o capital cultural necessário para prosseguir os estudos e a escola é o melhor veículo para transmitir tais saberes.

reflectem a vários níveis, nomeadamente, sobre as representações do seu futuro pessoal e profissional.

Apesar da democratização do sistema de ensino, a verdade é que se continua a verificar uma divisão hierarquizada da própria sociedade, de tal modo que a existência de diferentes estratos sociais vai gerar disparidades, tão mais acentuadas quanto mais elevado for o nível de ensino frequentado.

Boudon ao citar Schelsky (1979) revelou que a escola, que até há bem pouco tempo tinha como função confirmar um estatuto social adquirido pelo nascimento, se transformou num instrumento de distribuição de estatuto social. Antigamente, o diploma tinha como objectivo certificar o estatuto social de origem. Hoje, apesar das certificações estarem ligadas à origem social dos indivíduos, tornaram-se *num dos mecanismos essenciais de determinação do estatuto de destino* (Boudon, 1979).

Pedrazzini e Sanchez (1997) afirmam que ao invés dos *herdeiros* originários das classes dominantes, as crianças das classes populares são confrontadas desde cedo com o facto de a sua sobrevivência não passar pelo sistema de ensino, mas pela sabedoria adquirida na rua. Esta constatação repercute-se a vários níveis, de tal modo que, por exemplo, as redes de sociabilidade destas crianças não são procuradas na escola, mas na rua.

Em Portugal, o sistema escolar não conseguiu, ainda, corrigir eficazmente, as desigualdades sociais de modo a garantir o sucesso das crianças e jovens oriundos das famílias mais desfavorecidas. Um

estudo realizado por Baptista et al (1995) aponta que os jovens das classes desfavorecidas apresentam níveis de escolaridade mais baixos do que os das restantes classes sociais.<sup>32</sup>

Pode-se, então, concluir à semelhança de Cohen (1971) que de todas as instituições, a escola é a que mais entraves coloca aos jovens das classes desfavorecidas. Isto significa que a escola embora seja o lugar onde mais se privilegiam os valores igualitários e meritocráticos da sociedade global, paradoxalmente, é também a instituição que mais contribui para marginalizar esses jovens.

Os jovens das classes favorecidas vivem a escola como um prolongamento da educação familiar, enquanto que os jovens das classes baixas a sentem como um poderoso instrumento de aculturação. Também os critérios de selecção e de distribuição de status preconizados pelos professores, são critérios de classe média. Nesta medida, não surpreende que os jovens das classes baixas, porque receberam outro tipo de socialização em casa, experimentem sentimentos de humilhação, angústia e culpa ao verificarem que os seus desempenhos não lhes permitem igualar-se aos jovens das classes favorecidas.

Portanto e apesar de a escola ter alargado a sua base social de recrutamento a todas as crianças e jovens, independentemente da sua classe social de origem, a verdade é que depressa se verificou que a igualdade de acesso não significa, necessariamente, igualdade

---

<sup>32</sup> Neste estudo, os autores revelam que 81.5% dos jovens oriundos das classes desfavorecidas possuem níveis de escolaridade inferiores ao 12º ano contra os 69% observados nas restantes classes.

de sucesso, uma vez que as crianças oriundas das classes populares revelam mais dificuldades de aprendizagem do que as crianças mais favorecidas.

A democratização do ensino produz efeitos perversos que se traduzem por uma vaga gigantesca de casos de insucesso escolar e por uma desvalorização económica e simbólica dos títulos escolares. Deste modo, e embora a escola gere muitas expectativas de mobilidade social ascendente junto das classes populares, *acaba por ser entendida cada vez mais, não só, pelas famílias como pelos próprios alunos, como um logro e fonte de uma imensa decepção colectiva* (Bourdieu, Champagne, 1992:600).

Apesar do ideário democrático que lhe está subjacente, a escola nunca deixou de excluir os alunos oriundos dos estratos mais desfavorecidos da população. Estes alunos, apercebem-se de que não basta aceder ao sistema de ensino para aí terem sucesso e que a posse de um diploma não garante, por si, o desempenho de uma profissão prestigiada e bem remunerada.

Portanto, e uma vez que estes jovens não acreditam nos diplomas, é de esperar que não se empenhem afincadamente nas práticas escolares. Devido ao seu cepticismo, estes jovens desenvolvem sentimentos de desinteresse, desinvestimento, desmotivação, afastamento e frustração já que as expectativas que colocaram na escola se afastam literalmente daquilo a que podem aspirar.

O desenvolvimento deste tipo de sentimentos negativos pode propiciar a emergência de um clima emocional e racional tendente a



reforçar a distância em relação à conformidade e conduzir à delinquência. Com efeito quando ao hiato existente entre aspirações e expectativas escolares se alia uma baixa conformidade face à escola e um nível de alienação elevado, tudo leva a pensar que muitos jovens, caso dos que vamos estudar, enveredem pela delinquência.

### **2.3. Inadaptação à escola e delinquência**

De acordo com um trabalho por si realizado, Laberge (1976) identificou um conjunto de factores que favorecem a inadaptação dos alunos à escola: o desempenho escolar, a imagem de si enquanto estudante, as aspirações escolares e profissionais, a atitude geral face à escola, a relação com os professores, a reacção dos professores à conduta dos alunos e o apoio da família.

Se bem que todos estes factores sejam importantes, será a auto-imagem da criança enquanto estudante a que mais propicia a inadaptação, porque é a que mais influencia o nível de aspirações dos alunos e os seus desempenhos<sup>33</sup>. Isto significa que se a imagem que o aluno tiver de si, for positiva, se os seus resultados forem razoáveis e se gostar dos professores, haverá boas probabilidades de ser bem sucedido na escola. Em contrapartida, uma imagem distorcida de si conduz a um mau desempenho, ao desinvestimento e à inadaptação. Sabe-se que os alunos abandonam o sistema de ensino por razões várias - pensam já ter adquirido um bom nível de conhecimentos,

estão pouco motivados (o que os leva a ter maus desempenhos), sentem-se mais atraídos pelo mundo do trabalho (em certos casos, para ajudarem a família ou terem rendimentos próprios), não se adaptam, consideram-se demasiado velhos em relação aos colegas, e no caso das raparigas, engravidam e têm de casar.

O aluno que abandona o sistema de ensino precocemente, revela, em geral, um atraso escolar importante, não possui ambições nem interesse pela escola nem pelo que aí se ensina. Este aluno costuma ser mais velho do que os seus colegas de turma, devido a um percurso escolar caracterizado por repetências sucessivas, não recebe incentivo da família para prosseguir os estudos (porque vive num meio intelectualmente desfavorecido) e sente-se mais motivado pelo mundo do trabalho. No entanto, a estes factores, poderemos acrescentar a falta de apoio e encorajamento dos professores. Ou seja, *“o aluno em risco (de abandono escolar) não se sente bem na pele de estudante, sente-se muitas vezes, solitário e isolado. Os seus professores não dão aulas interessantes, nem lhe dão gosto por aprender e a avaliação é mal vivida, com mal-estar ou fingida indiferença”* (Benavente: 1994: 30), de modo que a escola pode constituir uma *“pesada experiência de frustração, fracasso, impotência, dissimulação e fuga”* (idem, 32)<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Também LeBlanc e Biron (1980) chamaram a atenção para a existência de uma correlação positiva entre o desempenho, o “disfuncionamento” escolar e a inadaptação.

<sup>34</sup> Na sociedade actual, a ausência de formação escolar tem consequências mais graves do que há uma década atrás. E apesar do prolongamento da escolaridade e das políticas democratizantes elevarem o nível de educação e formação dos indivíduos, permitindo que um maior número de crianças de origem modesta prossigam os estudos, a verdade é que a escola se transformou numa fonte de exclusão e levou muitos jovens a participarem numa *corrida de obstáculos difíceis de transpor* (Benavente, 1994).

Há que lembrar, ainda que para muitas crianças originárias dos meios populares, porque vivem em espaços exíguos e promíscuos, pouco propícios a uma plena apropriação pessoal, a rua representa um lugar onde se subtraem à violência doméstica e onde conseguem fazer imperar a sua lei. Para estas crianças, a rua é, não só um lugar de lazer como de aprendizagem da vida, em tudo diferente dos espaços frequentados pelas crianças oriundas de grupos sociais mais favorecidos. Compreende-se, então, a dificuldade em integrar estas crianças nas instituições da classe dominante e em particular no sistema de ensino, de onde fogem, porque nele não encontram nenhuma motivação e consideram-no um espaço constrangedor.

É, pois de esperar que para *alguns destes jovens, tudo o que contribui para provocar confusão no sistema escolar constitui uma forma de afirmação e divertimento* (Pais, 1991:300). Deste modo, poder-se-á, talvez, pensar que estes jovens não procuram tanto criar uma filosofia anti-escola, mas contrariar os valores que estão subjacentes ao sistema de ensino (aplicação, método, rigor), a que não desejam conformar-se. Porque, o “ *que estes jovens gostam na escola é de se deixarem ir, andar ao acaso e é isso que os leva a divagar, a divergir das regras impostas pelo sistema escolar*”! (Pais, 1991:300).

Realcemos, ainda, o facto de o sistema de ensino atribuir as culpas do insucesso à falta de capacidade das crianças oriundas dos meios populares, e não ao tipo de educação que lhes é oferecido.

Numa sociedade estratificada e hierárquica como é o caso da sociedade contemporânea, a escola, tal como já referimos, é a instituição que melhor continua a reproduz as desigualdades de partida no quadro da família, porque os instrumentos pedagógicos que utiliza são homogêneos, e por isso não contemplam a diversidade social e cultural dos alunos (Bourdieu e Passeron (1970).

Para a maioria destas crianças, a escola alicerçada num modelo educativo norteado por normas e valores que lhe são totalmente alheios, acaba por se revelar uma experiência traumática, tão contrária ao espírito de aprendizagem que lhe anda associado.

Subirats (1988) revela que a contradição existente entre os valores e conteúdos transmitidos pela educação formal e pela socialização familiar impede as crianças originárias das classes populares de manipularem as formas culturais dominantes e por conseguinte, torna-se responsável pelo insucesso e pela emergência de sentimentos de inferioridade entre estas crianças, criando, assim, situações propícias para a sua exclusão<sup>35</sup>. Neste contexto, *"a instituição escolar será habitada de modo duradouro por potenciais excluídos"*<sup>36</sup> *que nela vivem as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outro fim para além de si próprio (...) a escola*

---

<sup>35</sup> Poder-se-á considerar o abandono escolar como um indicador de selectividade e exclusão por parte do sistema de ensino (Ana Benavente et al. (1994). No entanto, este fenómeno é espacialmente selectivo e atinge sobretudo as zonas rurais do interior e as zonas de transição (idem).

<sup>36</sup> Sabemos que nem todas as crianças abandonam a escola com a mesma intensidade. Com efeito, as situações de abandono escolar são mais frequentes nas periferias urbanas e nas zonas rurais e atingem sobretudo, os filhos dos operários agrícolas, operários da indústria, artesãos, emigrantes e os jovens pertencentes às minorias étnicas.

*é vivida sem convicções, sem futuro, sem projectos, numa resignação desencantada, num faz-de-conta* (Bourdieu, 1993:599).

Tendo em conta que a escola segue orientações, padrões culturais e normativos típicos da classe média, é de esperar que muitos jovens oriundos dos meios populares sintam dificuldade para se ajustarem, integrarem e acompanharem o que esta lhes propõe. Além disso, estes indivíduos estão convencidos de que a posse de um diploma pouca importância tem para o seu bem-estar presente e futuro.

Poder-se-á então concluir que a rejeição e o abandono precoce da escola será uma resposta às dificuldades de adaptação sentidas pelos jovens oriundos dos meios populares e que se traduz por repetências sucessivas e um sentimento de exclusão a que se alia o descrédito no valor dos diplomas. Estes jovens poderão aprender alguns ensinamentos básicos, mas o que eles vão aprender, é que o seu futuro não passa pela escola porque se espera que reproduzam o destino dos pais (Castro, 1995).

É o afastamento cultural entre as classes populares e a escola, que gera o distanciamento face à instituição. Por seu lado, o desenvolvimento de atitudes de "*oposição*" à autoridade escolar, nascido da consciência de diferença e de marginalização a que são votados, a que se alia a associação com outros jovens que experimentam o mesmo tipo de problemas, leva ao desenvolvimento de práticas delinquentes.

Chamboredon (1971) assinala, ainda, que a escola e as situações de fracasso que os jovens das classes populares aí experimentam,

potencia fenómenos de exclusão social e a emergência de comportamentos desviantes. Não surpreende, então, serem estes alunos os que mais desafiam os professores e a instituição escolar através da multiplicação de actos violentos, a única resposta que conhecem para contrabalançar os efeitos ligados ao insucesso e à exclusão de que são vítimas.

### **3. Conjuntura económica, mercado de trabalho e exclusão social**

#### **3.1. A reestruturação do sistema produtivo como estratégia de sobrevivência económica**

No início dos anos oitenta, na Europa, não só “o trabalho assalariado se viu obrigado a adaptar-se às necessidades de um sistema económico competitivo, como o aparelho produtivo teve de se reestruturar, (de tal modo que) a procura de flexibilização em todas as suas formas se tornou um momento decisivo para redefinir as relações salariais” (Gazier, 1991).

Nesta época, muitos foram os empregadores que criticaram os diversos entraves colocados pelo processo salarial nascido durante os anos de crescimento surgidos logo após 1945. Estas pessoas, em nome da necessidade de reestruturar o sistema produtivo, puseram em causa muitas das conquistas obtidas pelas camadas assalariadas mais favorecidas. Este movimento de contestação dos empregadores

irá potenciar a intensificação e diversificação do trabalho precário, de que os empregos temporários e o trabalho a tempo parcial são os exemplos mais citados.

A tendência para a exteriorização (outsourcing) e a flexibilização do trabalho, tão frequente nos países industrializados, constitui uma estratégia accionada pelos empregadores para responder à situação de crise actual. Ao desenvolverem este tipo de estratégia, os empregadores procuram *“contornar as rigidezes jurídicas e institucionais relativas à utilização de mão-de-obra, travar os custos salariais, transferir o impacto das flutuações da actividade económica para um contingente móvel de mão-de-obra, reduzir os conflitos de trabalho e o poder de negociação dos assalariados”* (Rodrigues, 1988:183).

Também Portugal, a partir de 1974, alterou profundamente o modo de funcionamento do sistema laboral. A partir dessa data, assistiu-se, primeiro de um modo experimental e mais tarde, de uma forma generalizada, ao desenvolvimento de estratégias patronais tendentes à implantação do trabalho precário. Dois anos mais tarde, o nosso país recorreu à forma jurídica do contrato a prazo e este ao invés de ser a excepção como a lei previa, acabou por se tornar a *regra ao nível das formas de recrutamento* (Rodrigues, 1988) de tal modo que em 1984, 66.4% dos contratos de trabalho (dos quais 89.3% realizados no sector da construção civil) foram celebrados segundo essa nova modalidade.

Em finais de 1980, os empregadores portugueses, ao recorrerem massivamente ao trabalho em subempreitada e ao trabalho temporário, accionaram uma nova estratégia tendente a acentuar a precarização e exteriorização do trabalho. Por fim, o *trabalho independente* ou por *conta própria*, um eufemismo que permite ao empregador fugir às suas responsabilidades face ao fisco e à segurança social, mas que obriga o trabalhador a estar dependente de um salário, mais não é que um “*caso de exteriorização jurídica em que a própria condição assalariada é negada*” (Rodrigues, 1988:180). Castel (1995) explica que esta modalidade de trabalho permite que os empregadores distribuam ou ajustem os horários dos trabalhadores a seu belo prazer e impede que estes últimos desenvolvam expectativas positivas de estabilidade profissional e de progressão na carreira. O trabalho precário (assim como os estágios profissionais para jovens), ao invés de constituir uma ponte de passagem para um emprego estável, funciona, antes, como um momento de transição entre dois período de desemprego e por isso, mais não é do que uma *zona de precaridade e de instabilidade no mercado de trabalho* (Elbaum, 1988).

As repercussões da precarização e da exteriorização do trabalho sobre a valorização do capital são bem conhecidas. A longo prazo, o recurso crescente a este tipo de recrutamento, leva a um processo de desqualificação relativo ou absoluto da mão-de-obra e ao conseqüente abrandamento do crescimento da produtividade do trabalho (Rodrigues, 1988).



Ao distinguirem os *empregos estáveis* e os *empregos instáveis*, Piore e Doeringer (1972) reconhecem a existência de um dualismo que atravessa o sistema produtivo e que se materializa na construção de um duplo mercado de trabalho - um *mercado de trabalho central* e um *mercado de trabalho secundário ou periférico*. O primeiro garante, não só, um emprego estável, salários elevados, boas condições de trabalho e integração numa carreira, mas também, define regras institucionais e/ou informais que limitam a liberdade do empregador. O *mercado de trabalho secundário ou periférico*, por seu turno, dispõe de um número reduzido de normas. Neste tipo de mercado de trabalho, as relações entre patrões e assalariados são personalizadas e a margem de manobra dos primeiros é muito significativa, o que impede os trabalhadores instáveis de criarem uma relação de força baseada numa rede apertada de normas, e explica o seu débil poder negocial, e por extensão, os seus fracos salários, as más condições de trabalho e as dificuldades de promoção social.

Se aceitarmos a existência de um duplo mercado de trabalho, não poderemos deixar de considerar como válida a existência de um duplo mercado de produtos. Com efeito, as grandes empresas capitalistas, situadas no centro da economia mundo, reflectem parte da estabilidade produtiva ao garantirem uma certa estabilidade de trabalho à mão-de-obra que contratam. Contudo, a par destas empresas monopolistas, deparamo-nos com um conjunto muito significativo de pequenas empresas marginais ou periféricas, situação típica das indústrias que se encontram em declínio ou de sectores de

actividade que subsistem à custa de um mercado limitado e que por isso, necessitam empregar um contingente de mão-de-obra instável. Michon (1996) aceita a teoria do duplo mercado de trabalho proposta por Piore e Doeringer, mas critica a sua teoria do duplo mercado de produtos. Na óptica deste autor, a fronteira entre trabalho estável e trabalho instável tem de ser procurado no interior das próprias empresas. Estas empresas, dada a sua dimensão e o amplo mercado de trabalho de que desfrutam, têm a capacidade para ditar as suas próprias regras de funcionamento, e como tal, podem permitir-se criar postos de trabalho estáveis e outros que exigem uma rotação rápida e uma mão-de-obra pouco qualificada.

Gordon, Reich, e Edwards (1973), por seu turno, explicam a segmentação do mercado de trabalho, ao explicitarem o papel estratégico da gestão de mão-de-obra. Tendo em conta um estudo feito a propósito da transição do capitalismo de tipo concorrencial para o capitalismo monopolista nos E.U.A., estes autores põem em evidência a estratégia dos empregadores que procuram evitar os conflitos laborais, nomeadamente, as reivindicações por melhores salários e tentam manter uma certa rendibilidade do capital investido através da diminuição dos custos salariais.

Na perspectiva destes autores, os empregos provisórios constituem um bom exemplo de uma nova estratégia de gestão de mão-de-obra tendente a reestruturar o aparelho produtivo. Por outro lado, a conjugação entre uma sub-cultura da pobreza e uma forma de gestão

da mão-de-obra pode ser consubstanciada através do recurso ao trabalho temporário (Bréban, 1984).

### **3.2. O novo sistema de emprego potencia a exclusão social**

O primeiro choque petrolífero repercutiu-se, negativamente, sobre a economia e por extensão, sobre o sistema de emprego dos principais países industrializados. Deste modo, não surpreende a vaga de desemprego que assolou de uma forma dramática os países da OCDE durante o período compreendido entre 1973 e 1983. Nessa época, o desemprego atingiu mais de 10% da população activa (Gazier, 1991), situação sem precedentes desde a grande crise de 1929.

No essencial, a crise económica terá impedido que o salariado estável deixasse de desempenhar o seu papel integrador e protector para um vasto conjunto da população e muito em especial para as suas camadas mais desfavorecidas (jovens, idosos e os trabalhadores sem qualificações) e, por isso, tornou-se responsável pela degradação do mercado de trabalho, pelo acelerar do desemprego de longa duração (que se traduziu, em certos casos, por uma exclusão definitiva do mercado laboral), por uma precarização crescente das relações de trabalho, pelo enfraquecimento dos laços sociais e muito em particular, por uma maior fragilização das solidariedades familiares e de classe (neste último caso, terá contribuído para debilitar a força do movimento operário).

Apesar da retoma económica, iniciada a partir de 1984, ter permitido estabilizar o desemprego de massas, a verdade é que essa retoma não aboliu o desemprego de exclusão. O mercado de trabalho é, hoje, mais selectivo e por isso afastou das suas fileiras os indivíduos mais idosos, os menos qualificados em termos académicos e profissionais e os menos experientes, nomeadamente, os jovens.

A actual estrutura do mercado de trabalho não contribui, em nada, para atenuar este estado de coisas. Na realidade, um trabalhador que permaneça desempregado durante um largo período de tempo, tem poucas probabilidades de se voltar a empregar. Os eventuais empregadores avaliam a sua situação de inactividade como um sinal de incompetência profissional ou como uma falta de qualificação social e por isso recusam empregá-lo. Por seu turno, o desemprego prolongado, ao invés de incentivar a procura de trabalho, acentua a tendência dos indivíduos para a inactividade, o que explica, por exemplo, os pedidos antecipados de reforma.

Hoje, à medida que a sociedade se reestrutura e avança no sentido da modernidade, determinados grupos são impelidos para um processo inexorável de exclusão social. A reestruturação da indústria, a recomposição das relações de trabalho e as inovações do aparelho produtivo potenciam formas de instabilidade laboral que se manifestam através do desemprego massivo e da precarização das condições de trabalho de grupos sociais até agora bem integrados. Encontramos, a par de um largo contingente de mão-de-obra muito bem inserido no mercado de trabalho, um outro constituído,

essencialmente por emigrantes, mulheres, jovens e idosos sem qualificações, sujeito aos condicionalismos impostos pela conjuntura económica e que por isso se transforma numa força de trabalho marginalizada.

#### **4. A juventude face à crise do mercado de trabalho**

Referimos, anteriormente que a partir dos finais dos anos 70 e muito particularmente nos anos 80, a sociedade ocidental sofreu um processo de reestruturação, consequência das mudanças ocorridas no sector industrial, o que obriga a um reajustamento do aparelho produtivo. Este processo conduziu um número muito vasto de pessoas a situações de trabalho precário e ao desemprego, caso das camadas mais jovens da população.

Tendo em conta a actual conjuntura de crise, os jovens constituem um grupo de risco, porque são dos mais ameaçados pelo desemprego. Nos países desenvolvidos, a falta crónica de emprego gera uma reacção em cadeia que leva os jovens da escola à obtenção do rendimento mínimo de inserção, à retracção ou mesmo exclusão do mercado de trabalho.

Apesar de os jovens terem dificuldade de integração no mercado de emprego, nem todos o estão de igual modo. Como se sabe, a juventude não constitui um grupo socialmente homogéneo, pelo que serão os jovens com um nível de formação escolar e profissional mais baixo, os que se encontram mais ameaçados pelo desemprego.

Tendo em conta que a posse de um diploma de estudos superiores é decisiva para aceder a uma profissão qualificada e prestigiada, é de supor que no futuro se assista a uma verdadeira polarização social, que opõe os diplomados aos não diplomados, sendo estes últimos os que mais se encontram sujeitos a um processo de precarização e exclusão social. No fundo, o acesso a cada um dos lugares do processo produtivo e a vulnerabilidade às situações de desemprego e precaridade, a construção e concretização do projecto profissional, varia com as origens e trajectórias sociais, com a componente subjectiva de atracção/repulsão face aos postos de trabalho e lugares sociais, associada à interiorização de um projecto profissional e com o tipo de emprego. Neste último aspecto, o volume, os sectores de actividade e a distribuição espacial dos empregos, as exigências das entidades recrutadoras quanto às qualificações e as políticas de gestão de recursos humanos afiguram-se como elementos estruturadores da diferenciação que caracteriza a entrada na vida activa.

Os jovens que abandonam os estudos sem diploma, e não conseguem encontrar emprego, são excluídos da sociedade. Neste caso, o exercício da solidariedade entre gerações, nomeadamente a que se estabelece entre pais e filhos, pode dissipar ou atenuar os efeitos da exclusão. Contudo, o apoio familiar resulta de uma opção individual e muitos jovens não podem dela beneficiar. Assim, se a solidariedade é um meio de luta contra a exclusão social, só se torna possível se a família conservar um mínimo de unidade, coerência e

recursos materiais e simbólicos. De outro modo, os jovens terão de accionar um conjunto de estratégias de sobrevivência, nomeadamente o recurso à prática da delinquência, porque o mais certo, é enveredarem pela mendicidade, ficando dependentes dos programas de assistência à pobreza.

Muitos jovens, porque se encontram numa situação profissional precária, acabam por decidir enveredar pelo mundo da droga, tornando-se por isso, delinquentes. Ao inserir-se através da droga, na designada economia paralela<sup>37</sup>, estes jovens acabam por se integrar na sociedade, ainda que o façam de um modo marginal. Dir-se-á, então, *“que a actual relação entre desqualificação social e juvenilização, tanto em termos de tráfico como de consumo, tem de ser compreendida, se entendermos a droga como uma estratégia de vida”* (Valentim, 1997).

Sabemos que para a maioria dos jovens dos bairros pobres, um trabalho bem pago é um trabalho parcial ou totalmente ilegal, enquanto os empregos legais que lhes são oferecidos não possuem nenhum atractivo monetário. Deste modo, para estas pessoas, o tráfico de droga, apesar de ser um empreendimento arriscado, representa a melhor estratégia para conseguirem ganhar muito bem a vida, ascenderem na hierarquia social, serem respeitados, viverem com desafogo e conforto, nem que seja por um curto espaço de tempo.

---

<sup>37</sup> Artur Valentim (1997) salienta serem as mulheres, assim como os desempregados, quem mais participa no mundo da droga, nomeadamente enquanto traficantes. Estes são os grupos sociais mais atingidos pela conjuntura de recessão dos anos noventa.

## Capítulo V – As Instituições Totais

### 1. A prisão enquanto instituição total

#### 1.1. A génese "*humanitária*" da prisão

Em finais do século XVIII e no início do século seguinte, assistimos à emergência de um novo instrumento penal – a detenção. Acreditava-se, na altura, que a pena de prisão constituía um mecanismo inovador para combater os comportamentos indesejados. Contudo e tal como explica Foucault (2005), não podemos desligar este fenómeno da própria evolução da sociedade. Com efeito, mais do que a vontade do legislador, caberá ao "*progresso das ideias e à educação dos costumes*" (Rossi, in Foucault, 2005) a responsabilidade pela ênfase do cárcere, enquanto medida, por excelência, do nosso sistema penal.

Ao invés das antigas medidas, assentes na brutalidade primária do castigo físico e do trabalho forçado, a prisão nasce com o objectivo de tornar os corpos dóceis e úteis, mediante a aplicação de várias técnicas de repressão (medicina/psiquiatria, trabalho "*útil*", etc).

A legislação, então, criada, "*democratiza*" o poder de punir. Na verdade, a sociedade começa a dispor da capacidade para castigar todos aqueles que se subtraem à sua lei. Contudo, a partir do momento em que se privilegia a detenção, o processo de dominação



adquire um novo estatuto e legitima um tipo particular de poder, o que está inerente à burguesia em ascensão.

Este é o momento de viragem na história da justiça, sendo a detenção a *"jóia da coroa"* do novo sistema penal. A partir do momento em que a punição dá lugar à vigilância, fácil é compreender que o poder anda a par do controle que se exerce, não só sobre o quotidiano dos indivíduos, mas também sobre o seu corpo, atitudes, discursos, e aprendizagens. No fundo, e como bem explica Foucault, o século XVIII permitiu a emergência de um novo regime, cujo poder deixou de actuar sobre o corpo social, para se imiscuir no seu corpo social.

## **1.2. Objectivos do sistema prisional**

A sociedade sempre que se encontra ameaçada, em situação de ruptura, adopta medidas tendentes a afastar os seus membros mais incómodos, aqueles que dificilmente se adaptam ao mundo exterior - os que denotam perturbações mentais, que se enquadram deficientemente num determinado universo familiar ou societal e os que se comportam de uma forma contrária ao que a sociedade estipula como normal. Estas pessoas são remetidas para o universo da marginalidade ou são internadas em instituições totais.

Goffman explica que as instituições totais são um *"local de residência e de trabalho, onde um número significativo de indivíduos colocados na mesma situação e segregados no mundo exterior, durante um*

*período relativamente longo, leva em conjunto, uma vida de reclusão, explícita e minunciosamente regulamentada” (Goffman, 1978:419)<sup>38</sup>.*

No estudo que nos ocupa, debruçar-nos-emos sobre a prisão enquanto exemplo de uma instituição total. Estamos certos que o seu modo de funcionamento e alguns dos seus objectivos terão muitos pontos em comum com os Centros Educativos.

A prisão foi desde o seu início, um instrumento de detenção legal, destinado a modificar o comportamento dos indivíduos. No fundo, a prisão enquanto instituição total procura regular e controlar os comportamentos através de um *processo de normalização e normativização social* tendente a readaptar e a integrar o indivíduo na sociedade.

Há que salientar, porém, que o cárcere não significa apenas, privação de liberdade. Pelo contrário, o encarceramento deve ser visto como um *“mecanismo diferenciado”* (Foucault, 2005) destinado a classificar/hierarquizar os indivíduos de acordo com os crimes cometidos e os castigos que lhes foram aplicados. Deste modo, poderemos encontrar, entre os que violam as regras da justiça, vários tipos de delinquentes - os contraventores, os ladrões, os assassinos, os falsificadores, etc. Por seu turno, estes indivíduos podem ser encarcerados num centro educativo (se forem menores),

---

<sup>38</sup> (2) Goffman distingue cinco tipos de instituições totais. As primeiras destinam-se a acolher pessoas incapazes e desprotegidas (órfãos, velhos, indigentes, etc.). Há ainda, as instituições vocacionadas para cuidar de pessoas doentes, mas perigosas para a sociedade (hospitais psiquiátricos). «Existem, por seu lado, as instituições destinadas a proteger a sociedade dos indivíduos perigosos (prisões, institutos de reeducação) e as que têm por objectivo, a defesa da pátria. Por fim, temos as instituições religiosas (mosteiros, conventos). Segundo Goffman, estas instituições têm como característica comum, o facto de serem totais, segregativas, homogeneizantes, normalizadoras e estigmatizantes.

na penitenciária ou na cadeia. Compreende-se, assim, que a etiquetagem varia em função da gravidade do delito, da pena aplicada e até da idade do infractor.

Mas a prisão (ou um Centro Educativo) não pode ser entendida, apenas, como privação da liberdade. Ela tem de ser vista, essencialmente, como um instrumento de correcção destinado a modificar o comportamento humano. Exercendo um poder quase total sobre os reclusos, a *"prisão deve ser um aparelho disciplinador exaustivo. Em vários sentidos: deve tomar a seu cargo, todos os aspectos do indivíduo – o seu treino físico, a sua aptidão para o trabalho, o seu comportamento quotidiano, a sua atitude moral, as suas disposições"* (Baltard, in Foucault, 2005). Só assim, pelo isolamento em relação ao mundo exterior, pelo afastamento de toda a influência estranha, será possível exercer um poder inabalável e submeter o condenado ao jugo da instituição.

O trabalho *"útil"*, assim como todas as actividades desenvolvidas nos Centros Educativos, nomeadamente a formação escolar, assume um carácter de primordial importância ao longo do *"processo educativo"* do recluso. Não desempenhando uma função produtiva<sup>39</sup>, o trabalho assume um carácter regulador, na medida em que veicula a aceitação da ordem, do rigor, da disciplina, da hierarquia, tudo qualidades desejáveis num cidadão honesto e bem integrado na sociedade. Procura-se, assim, transformar o delinquente, num trabalhador dócil

---

<sup>39</sup> Foucault (2005) sublinha que o trabalho prisional só assume um carácter económico, na medida em que produz indivíduos mecanizados segundo as normas da sociedade industrial.

e produtivo. O seu empenho e desempenho escolar ou profissional, também constitui um bom indicador dos progressos realizados pelo recluso em termos de reabilitação e integração social.

Poder-se-á, então, afirmar que de todas as actividades propostas, será o trabalho o instrumento central de controlo sobre o condenado. Com efeito, e uma vez que a prisão é um local de formação/aprendizagem, o trabalho acaba por se tornar num bom indicador para medir os progressos realizados pelo condenado, a nível do seu comportamento e correlativa reinserção social. A partir do momento em que os reclusos abandonam o seu comportamento anti-social e abraçam as directivas da sociedade normalizada, a função da prisão é dada por encerrada.

### **1.3. Fracasso da prisão ou produção da delinquência?**

Será que, afinal, a prisão e os Centros Educativos conseguem levar a bom porto a sua "*missão*" transformadora? Diversos estudos têm mostrado que desde a sua génese, esta instituição tem sido um fracasso. Na realidade, verifica-se "*desde 1820, que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve, apenas, para fabricar novos criminosos ou para afundá-los, ainda mais, na criminalidade*" (Foucault, 2005:131,132).

Se é verdade que a prisão procura reintegrar os sujeitos no "*mundo normalizado*", também é certo que contribui, paradoxalmente, para agravar o seu comportamento desviante. Clemmer (1940), por

exemplo, considera que a integração num determinado tipo de *subcultura prisional* permite, através da aprendizagem, o desenvolvimento de um comportamento desviante. Também o Código Penal Português (1982), no seu parágrafo 9, alerta para os efeitos criminogêneos da prisão (Laranjo, 1991).

As críticas à eficácia da prisão remontam, já ao século XIX e estenderam-se aos nossos dias. Ao cabo de dois séculos, os fundamentos de tais críticas continuam quase os mesmos. Ainda hoje, se afirma que as prisões não diminuem a taxa de criminalidade (podendo até fazê-las recrudescer) e que a detenção abre caminho à reincidência - sendo que neste último caso, os indivíduos apresentam, progressivamente, comportamentos cada vez mais perigosos.

Actualmente e porque tomaram consciência do profundo fosso que separa os objectivos e os resultados alcançados, alguns magistrados portugueses decidiram reformar e adoptar medidas alternativas ao internamento e utilizar o encarceramento como último recurso. A lei procura que "*o desviante passe a ser controlado do interior do seu próprio tecido social normalizado*" (Laranjo, 1991), pelo que foi proposto que o internamento desse lugar ao tratamento em regime livre (para os casos de foro psiquiátrico) e que as multas, o regime de prova e a pena suspensa substituíssem a pena de prisão.

Mas apesar da legislação homologada pelo novo Código Penal Português, a pena de prisão continua a ser a mais aplicada, não só

por causa da reacção e inércia dos aparelhos de controle e internamento, mas também pela inadaptação da sociedade e dos diversos universos desviantes. Deste modo, em 1983, primeiro ano do funcionamento do novo Código Penal, as medidas adoptadas para substituírem a pena de prisão ficaram muito aquém das expectativas. Por exemplo, o regime de prova foi aplicado apenas em nove casos, a prisão em dias livres, em treze casos e os regimes de semi-detenção, prestação de trabalho a favor da comunidade e internamento em centros de detenção para jovens dos 16 aos 21 anos, nunca foram aplicados (Laranjo, 1991:30,31), o que revela que estas medidas não despertaram uma adesão entusiasta dos Tribunais.

Poder-se-á perguntar, então, porque se insiste em dar um voto de confiança ao sistema prisional. Alguns autores consideram que se a prisão fracassa, isso não significa que erre nos seus objectivos. Na realidade, esta instituição *"suscita uma forma particular de ilegalidade (...), visível, marcada, irredutível a um certo nível e secretamente útil (...) ela desenha, isola e sublinha uma forma de ilegalidade que parece resumir simbolicamente todas as outras, mas que permite deixar na sombra, as que quer ou deve tolerar"* (Foucault, 2005:230). Portanto e se atendermos às palavras de Foucault, depressa compreenderemos a razão da longevidade do sistema prisional – a sua capacidade para produzir a delinquência.

E os Centros Educativos? Qual será o seu êxito, em termos de modificar e reabilitar os jovens? Ou, tal como a prisão, serão um instrumento tendente a produzir e reproduzir a delinquência?

Foucault explica que a prisão fabrica delinquentes, porque estes são úteis à sociedade. Como se sabe, os reclusos transportam um estigma de que não conseguem libertar-se facilmente. Portanto e uma vez que lhes é negado o acesso a um mundo convencional, para muitos, só lhes resta continuar a prosseguir uma carreira delinquente. Compreende-se, assim, a razão pela qual a prisão se tornou num local de recrutamento para actividades ilícitas. Lembremo-nos, por exemplo, que no século XIX, os ex-reclusos eram usados nas lutas políticas dos operários enquanto espiões, delatores e/ou fura-greves. Hoje em dia, muitos delinquentes alimentam um sem número de negócios rentáveis (tráfico de armas, droga, prostituição) enquanto "*testas de ferro*" de cidadãos "*honoráveis*". Resta acrescentar que uma sociedade sem delinquentes, não teria necessidade de alimentar um pesado aparelho judicial, disposto a zelar pela segurança dos indivíduos e das suas instituições.

Os delinquentes também são fruto das condições de vida a que a instituição prisional os sujeita. Se é verdade que a prisão procura modificar comportamentos, também é certo que o abuso de poder e a arbitrariedade, agrava "*os sentimentos de injustiça que os prisioneiros experimentam, (sendo esta) uma das causas que mais podem tornar indomável o seu carácter*" (Julius, in Foucault, 2005:222).

## **PARTE II - Os Jovens Internados nos Centros Educativos de Vila Fernando e Padre António de Oliveira**

### **Capítulo VI – Abordagem teórica e opções metodológicas**

#### **1. Escolha de uma abordagem teórica**

A nossa perspectiva de análise, em tudo se irá afastar daquela que defende que os grupos material e simbolicamente desvalorizados, aceitam passiva e resignadamente a sua condição social. Não partilhamos, por exemplo, a visão defendida pela tradição epistemológica mais explicativa, abraçada por autores com Marx e Durkheim. Estes autores referem que os comportamentos e as consciências são determinados do exterior, e estão dependentes da lógica de funcionamento das estruturas sociais. No nosso trabalho, decidimos utilizar uma abordagem de tipo compreensivo, o que nos vai permitir colocar o delinquente, no centro da nossa pesquisa, devolvendo-lhe o seu estatuto de actor.

Segundo o nosso ponto de vista, o delinquente não pode ser entendido como um ser passivo, que "*chegou*" à delinquência em virtude dos vários constrangimentos que o atingem, nomeadamente os de natureza económica ou cultural. Pelo contrário, pensamos que o delinquente é um ser consciente, detentor de interesses e motivações que lhe permitem, apesar dos handicaps de que é portador, intervir directamente na construção dos processos sociais.



Estamos certos que estes indivíduos, apesar de viverem numa relação de mútuo condicionamento face às estruturas sociais, são capazes de intervir, optar, produzir e desenvolver acções pertinentes e projectos de vida próprios, dos quais a delinquência é um exemplo. Assim, e tal como referimos, a delinquência terá de ser vista, não como uma consequência directa da pobreza, mas como uma estratégia, um projecto de vida alternativo que os membros mais rebeldes das classes desfavorecidas accionam com o objectivo de melhorarem, mesmo que pontualmente, as suas condições de vida objectiva.

No fundo, o delinquente é um sujeito capaz de produzir situações sociais, porque possui uma capacidade de resposta, uma atitude transformadora face aos mecanismos de funcionamento e aos constrangimentos impostos pela vida social. Isto significa que *"cada actor, em função da sua personalidade, das suas atitudes em relação ao risco, das suas ambições e da informação de que dispõe sobre os dados da situação, esforça-se por tomar a decisão mais conveniente com vista à prossecução dos seus fins, tal como ele os concebeu"* (Boudon, 1979: 31).

Estamos, igualmente, conscientes que muito embora o indivíduo não seja o reflexo da sociedade, também não dispõe de uma liberdade absoluta de acção. Com efeito, cada indivíduo goza de uma determinada margem de liberdade, e esta está distribuída de um modo desigual, em função do tipo de recursos individuais, culturais, económicos e sociais que cada actor dispõe. Uma vez que os

delinquentes que vamos estudar se encontram bastante desmunidos de recursos, é previsível que a sua margem de liberdade seja restrita, o que não significa que seja nula. Deste modo, defendemos que a acção humana, nomeadamente a deste grupo de jovens, é orientada por uma racionalidade limitada, o que os impede de agir, sempre de acordo com a sua própria motivação, mas antes em função do conhecimento dos recursos de que dispõem, da situação em que se encontram e da consciência dos efeitos que as suas acções produzem junto dos restantes membros da sociedade. Assim, e muito embora a delinquência possa ser entendida como uma estratégia consciente, ela está condicionada e é sancionada pelas diversas instâncias de controlo social.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Opções metodológicas**

Delinear uma estratégia de investigação é sempre um processo árduo e delicado em qualquer trabalho de pesquisa. No nosso caso, essa tarefa foi, particularmente melindrosa, em virtude do tipo de universo que tínhamos em mãos e das condições em que ia decorrer a investigação.

Partimos para a nossa pesquisa com a ideia de que o princípio da dúvida norteia a construção do conhecimento, e que "*a reflexividade*

*da modernidade frustra a certeza do conhecimento, mesmo nos domínios centrais das Ciências Sociais*” (Giddens, 1994 :18).

Acreditávamos ir correr alguns riscos por termos eleito a delinquência juvenil como objecto de estudo e escolhido como universo de análise, os jovens internados no C.E.V.F. e C.E.P.A.O.

Afinal, como se justificaria um estudo desta natureza numa Dissertação de Doutoramento? E qual poderia ser a representatividade de um universo tão limitado?

Mas esta foi a nossa aposta. Não nos interessava obter resultados estatisticamente significativos e extrapoláveis, mas estudar, tão só, aqueles fenómenos que possuem “*algo singular e que têm um valor em si mesmo*” (Ludke e André, 1986:16) e que, por isso, são passíveis de ser analisados de forma intensiva e aprofundada (Goetz e Le Compte, 1988). No fundo, elegemos o “*estudo de caso*” como metodologia capaz de dar conta do processo social que conduziu alguns jovens oriundos das camadas mais desfavorecidas da população à delinquência e consequente, institucionalização.

Tivemos, ainda, em conta, as “*transgressões metodológicas*” sugeridas por Santos (1989), o que nos permitiu escolher uma “*pluralidade metodológica*”, onde cabia o inquérito por questionário e a entrevista, enquanto estratégias tendentes a darem conta do nosso objecto de investigação. Ou seja, procurámos articular dois tipos de metodologias, uma mais quantitativa e extensiva, o que nos possibilitou uma primeira abordagem com os jovens delinquentes, e uma outra, de natureza qualitativa e intensiva. Esta última,

construída a partir da anterior, deixou-nos aprofundar e melhor compreender as dinâmicas e os mecanismos sociais que induziram os jovens internados no C.E.V.F. e no C.E.P.A.O. a enveredarem pela delinquência.

Esta pluralidade, que nos pareceu complementar na busca de informação, não impediu que lançássemos um olhar crítico nem que privilegiássemos uma certa metodologia em desfavor de outras tal como vai ser referido em seguida.

Pese embora a validade dos métodos quantitativos, há que reconhecer os seus limites para a compreensão de algumas dimensões dos comportamentos delinquentes.

Como se sabe, os métodos quantitativos trabalham, por amostragem, de grandes populações e universos, e porque oferecem uma visão de conjunto, acabam por não dar conta da especificidade e singularidade dos fenómenos sociais. No fundo, estes métodos, mais não fazem do que "*filtrar*" a realidade (Blouet-Chapiro e Ferry, 1991), e por isso, enfatizam, apenas, os aspectos que se deixam captar e quantificar.

Alguns investigadores privilegiam os "*dados duros*" em favor dos "*brandos*" e por isso subestimam os fenómenos sociais impossíveis de quantificar estatisticamente.

Contrariando o paradigma positivista de investigação, alguns autores defendem a necessidade de analisar e reflectir sobre as circunstâncias em que se produzem e obtêm os dados. Deste modo, rejeitam, não só a ideia de "*separar os indivíduos do contexto no qual se produzem as suas vidas*", mas também, "*a ignorância do ponto de*

*vista próprio dos sujeitos investigados, das suas interpretações, das condições que produzem os comportamentos e dos resultados, tal como eles os percebem”* (Santomé, in Goetz e LeCompte., 1988:13).

Tendo em conta estes pressupostos, a Sociologia vê-se confrontada com a necessidade de abordar temas como *“o singular, o histórico, (...), o subjectivo; as percepções e os sentimentos que constituem a vida própria do sujeito; o inconsciente dos indivíduos, dos grupos e das instituições, em detrimento do discurso explícito e das condutas intencionais”* (Blouet-Chapiro e Ferry, 1991:45).

Por influência do interaccionismo simbólico e em oposição ao determinismo Durkheimiano, o *“paradigma interpretativo”* assenta na premissa de que os *“actores jogam um papel criativo (...) na construção da sua vida quotidiana”* (Coulon, 1987:11,12).

Compreende-se, assim, a sua preocupação em indagar a forma como os sujeitos constroem a sua realidade, o modo como a interpretam, e o sentido que atribuem às suas acções. Não surpreende, também, que os investigadores, ao invés de procurarem leis gerais, tentem interpretar e encontrar um sentido para a acção.

Isto não significa que uma investigação de tipo compreensivo, que se debruce sobre um caso singular, seja *“menos objectivante que uma investigação experimental que se empenhe em isolar variáveis”* (Blouet-Chapiro e Ferry, 1991:58). Contudo, há que esclarecer, que uma investigação não é válida, só porque reflectimos sobre a nossa prática. Com efeito, *“não há investigação senão, quando as provas e*

*as análises dão lugar a uma formalização que as torne significativas e problemáticas” (idem).*

## **2.2. Estratégia de recolha de dados**

### **2.2.1. Nota Prévia**

Tornava-se claro que para realizar o nosso trabalho de investigação, teríamos de definir os métodos e as técnicas mais adequados. Em primeiro lugar, havia que organizar criticamente as práticas de investigação. Quer isto dizer, que a nossa pesquisa obrigava a seleccionar técnicas, a proceder ao controle da sua utilização, a integrar adequadamente os resultados parciais obtidos. No fundo, o nosso trabalho exigia que se accionassem os métodos (que mais não são que as operações técnicas de investigação) capazes de seleccionar, por referência à teoria, as técnicas mais pertinentes. Estas são *“conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa”* (Almeida, Pinto, 1982:78).

A escolha de um ou de vários métodos de pesquisa depende, não só, do objecto de investigação como dos próprios objectivos que se pretendem atingir.

De um modo genérico, poderemos afirmar que as metodologias quantitativas e qualitativas operam e desenvolvem-se a níveis

diferentes da informação e comunicação interpessoal, sendo que as primeiras incidem sobre uma população de objectos de observação comparável entre si, enquanto as metodologias qualitativas enfatizam a especificidade de um fenómeno único (Haguette, 1990).

Alguns autores privilegiam os métodos qualitativos, porque estes permitem compreender a especificidade dos fenómenos sociais, os aspectos subjectivos da acção social. Lazarsfeld (1969), por exemplo, explica que o uso de indicadores qualitativos é adequado nas situações em que a informação estatística não tem capacidade para dar conta de determinados fenómenos, como aqueles que escapam à observação directa do real.

Mendras e Oberti (2000), por outro lado, alertam para o facto de o inquérito por questionário, devido às suas características intrínsecas - tipo de formalização, recurso a enunciados e apetência pela quantificação - não constituir o método mais adequado para dar conta da complexidade e das contradições dos processos sociais. Na opinião destes autores, há que recorrer à entrevista, caso queiramos captar os aspectos qualitativos e subjectivos da vida social, nomeadamente o sentido que os actores atribuem às suas práticas.

Tendo em conta o que foi dito, será, então desejável, de um ponto de vista metodológico e epistemológico, articular o uso sociológico do inquérito a outras técnicas de pesquisa.

Na nossa Dissertação, porque considerámos a delinquência juvenil um fenómeno social complexo, pareceu-nos indispensável accionar um conjunto variado de instrumentos de pesquisa. De acordo com o

nosso objecto de estudo e os objectivos de pesquisa, elegemos o inquérito por questionário e a entrevista como instrumentos de trabalho. Acreditamos que com uma *"multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a validade que lhe é própria, poderá devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais"* (Ferreira, 1988:195).

### **2.2.2. O inquérito por questionário**

Em Ciências Sociais, toda a acção de pesquisa assenta no acto de perguntar. Contudo, todas as regras metodológicas vão no sentido do *"bem questionar"* e de definir o modo como se deve perguntar. O inquérito, tal como algumas das restantes técnicas, é um instrumento destinado a fazer perguntas.

O inquérito é uma das técnicas mais generalizadas para recolher informação. O enfoque que lhe é dado, explica-se pelo facto de este ser *"a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral"* (Ferreira, 1988:167).

Além disso e como referem Ghiglione e Matalon (1992), o inquérito por questionário é a técnica mais adequada para recolher informação sobre uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo.



Na nossa pesquisa, decidimos optar por esta técnica de recolha de informação, porque nos pareceu, que através do inquérito poderíamos começar a conhecer e a melhor compreender o comportamento dos jovens internados no C.E.V.F. e no C.E.P.A.O.

Tendo em vista a delicadeza do tema, e as características dos jovens, decidimos numa primeira abordagem, construir um inquérito (Anexo 1) com perguntas de resposta múltipla, de modo a contemplar todas as situações que julgámos pertinentes. No entanto, ao finalizarmos a pesquisa, chegámos à conclusão que apenas uma parte da informação recolhida seria adequada para a compreensão do nosso objecto de estudo.

Alguns autores afirmam que o inquérito por questionário possui diversas limitações. Tendo em conta a sua estrutura rígida assente, em perguntas fechadas, fácil é perceber a dificuldade em obter uma informação muito detalhada. Mas tal como advertem Bourdieu, Chamboredon e Passeron, (1968), o inquérito por questionário é uma técnica de pesquisa entre várias e para a saber utilizar convenientemente, há que conhecer os seus limites epistemológicos. Indo mais longe, estes autores afirmam que *“o questionário pressupõe todo um conjunto de exclusões. Para saber construir um questionário e saber o que fazer dos factos por ele produzidos, é necessário conhecer o que o questionário produz e entre outras coisas, aquilo que ele não pode alcançar”* (Bourdieu, Chamboredon e Passeron: 1968: 72,73).

Apesar de tudo, o inquérito por questionário possui inúmeras virtualidades. Este instrumento é de grande eficácia na exploração dos fenómenos sociais. Possibilita, por exemplo, estabelecer ligações entre variáveis e obter resultados inesperados. Será, também, o veículo que dá acesso às racionalizações que os indivíduos fazem das suas práticas. Sem esquecer que o inquérito, através das técnicas de amostragem e a partir de uma amostra representativa, constituída por um número reduzido de pessoas, permite fazer generalizações para um conjunto mais vasto.

A questão da amostragem e da representatividade tem gerado bastante controvérsia. Virgínia Ferreira (1988), por exemplo, distingue entre amostra estatisticamente representativa e teoricamente representativa.

Segunda a autora, uma amostra é representativa de um determinado universo sempre que a aleatoriedade seja o principal critério a ter em conta na sua formulação. Por outro lado, a amostra tem de ser suficientemente grande de modo a possibilitar a realização de uma análise multivariada com a desagregação das categorias que se deseja encontrar.

No entanto, adverte Virgínia Ferreira, o sociólogo pode querer, apenas, captar um leque tão amplo quanto possível de aspectos do fenómeno ou da população que vai investigar. Este procedimento conduzi-lo-á a descoberta de novas categorias e suas características que se tornarão inestimáveis para a teoria que quer desenvolver.

Poder-se-á, então, afirmar que se por um lado, numa amostra estatisticamente representativa, estamos a procurar definir relações nas distribuições dos inquiridos por categorias, por outro, com a amostra teoricamente representativa, desejamos descobrir novas categorias, teoricamente pertinentes.

Além disso e como sublinha Virgínia Ferreira, parafraseando Galtung, a propósito dos testes de significância estatística, "*correlações estatisticamente fracas podem ser extraordinariamente relevantes do ponto de vista da teoria*" (Ferreira, 1988:186), o que justifica que a relevância estatística nem sempre anda a par da relevância teórica.

No nosso estudo, a população inquirida confunde-se com o universo. Com efeito, e uma vez que o número de jovens era bastante reduzido, não fazia sentido escolher uma amostra. Deste modo, optámos por aplicar o inquérito por questionário a todos os jovens que se encontravam internados, à data da nossa visita aos dois Centros Educativos.

No final da pesquisa, ficou-nos a convicção de que os resultados obtidos não poderão ser generalizados ao conjunto dos jovens existentes nos doze Centros Educativos. De qualquer modo, acreditamos que querer encontrar "*uma amostra representativa, a qualquer preço, é impor uma condição difícil de satisfazer e muitas vezes, inútil*" (Ghiglione e Matalon, 1992:59). Portanto, substituímos a noção de representatividade por uma formulação mais ampla, a de adequação da amostra/ universo, aos objectivos da pesquisa.

### 2.2.3. A entrevista

Dilthey (1942) foi o primeiro autor a defender que as ciências humanas (ou sociais) têm como objectivo apreender a singularidade da realidade histórica e social através de um processo interno fundamentado na experiência e na compreensão. Por seu turno, Weber (1993) salienta que o objecto da Sociologia tem a ver com a "*actividade*", entendida como um "*comportamento compreensível*" a partir do sentido subjectivo e intersubjectivo que lhe é atribuído pelos actores sociais.

Weber salienta que o sentido que os indivíduos e grupos dão às suas práticas não pode ser explicado por causas de natureza psicológica mas sociais. Deste modo, o autor propõe que se utilizem dois conceitos - a "*racionalidade subjectiva pela finalidade*", que remete para as expectativas que os indivíduos alimentam subjectivamente em relação à escolha de um "*comportamento dos objectos*" e a "*racionalidade objectiva de justiça*", definida como o direito que os actores têm de optar por esse comportamento em função das experiências que consideram válidas.

Tendo em conta os pressupostos enunciados anteriormente, fácil é compreender que a Weber interessa a subjectividade, não enquanto essência singular do indivíduo, mas como uma manifestação dos constrangimentos da situação que este experiencia durante o processo de interacção.

A "*actividade*", objecto por excelência da sociologia weberiana, passou a ser designada, hoje pelos cientistas sociais de "*vivido social*" (Blanchet, Gotman, 1992), sendo a entrevista a técnica que melhor se adequa ao seu estudo empírico.

Existem várias formas para classificar os diferentes tipos de entrevista. Neste trabalho, seguiremos a proposta metodológica de Grawitz. Este autor distingue as entrevistas em função de duas variáveis – o grau de liberdade concedido ao entrevistado e o nível de profundidade que se pretende obter com as perguntas formuladas.

Resta acrescentar que o grau de directividade da entrevista não está relacionado com a sua estrutura intrínseca, mas com o quadro epistemológico no qual se inscreve a pesquisa. Há ainda a salientar, que a escolha do tipo de entrevista depende dos objectivos que o investigador pretende atingir.

A entrevista pode ser aplicada num conjunto muito variado de situações, sendo que em Sociologia, a entrevista é o instrumento privilegiado para o estudo dos costumes, crenças, práticas e representações da vida social.

Consideramos que a entrevista é a técnica que melhor se adequa ao nosso objecto de estudo, e será ela que nos permitirá colocar os jovens internados nos Centros Educativos de Vila Fernando e Padre António de Oliveira, no centro da nossa pesquisa.

A aplicação da entrevista, levar-nos-á a conhecer os seus pontos de vista, a experiência vivida, a lógica e a racionalidade que imprimiram à sua prática a partir do espaço social onde se movimentam, os

sistemas de valores e as marcas normativas segundo as quais eles orientaram e determinaram a sua existência.

Na entrevista, a função auto-expressiva tende a ser um complemento da função referencial da linguagem, visto introduzir não só o elemento de afectividade subjectiva, mas também os preconceitos, racionalizações e projecções do entrevistado.

Privilegiámos a entrevista, porque o "eu" da comunicação não é meramente linguístico, mas essencialmente social. Ou seja, através da palavra, ele expressa os pontos de vista, as aspirações, as expectativas, e os sentimentos do seu grupo de pertença.

Acreditamos que a entrevista é um instrumento que permite obter informações de natureza pragmática, informações sobre o modo como os sujeitos actuam e reconstroem o sistema de representações no decurso das suas práticas individuais, enquanto membros socializados pelo meio onde estão inseridos.

Neste trabalho, optámos por usar a entrevista semi-estruturada, se bem que estivéssemos certos que este tipo de entrevista oferece um grau de liberdade mais reduzido que a entrevista em profundidade. Sabíamos que a entrevista semi-estruturada iria fixar os jovens e os adultos em temas pré-defenidos. Mas estávamos conscientes que este tipo de entrevista lhes permitia expressarem-se livremente sobre um conjunto de temas que nos interessava aprofundar. Por outro lado, temíamos que ao escolher a entrevista livre, os jovens se sentissem perdidos ou constrangidos por um turbilhão de histórias,

vivências e sentimentos que talvez tivessem dificuldade em verbalizar sem a presença de um fio condutor.

Para sermos mais precisos, iremos apresentar de um modo mais detalhado, alguma informação relativa ao guião de entrevista, de modo a que melhor se compreendam os objectivos que pretendemos atingir.

O guião de entrevista dos jovens (Anexo 2) está dividido em cinco grandes temáticas - escola, família, delinquência e Centro Educativo.

Com o tema "*escola*" quisemos conhecer os nossos jovens enquanto alunos – o seu perfil, o percurso escolar, o comportamento dentro e fora da sala de aula, o seu interesse pelo ensino, as recordações que a escola lhes deixou, o que dela esperavam e aquilo que "*aprenderam*" extra muros. Procurámos, também, saber qual era o grau de envolvimento e a motivação dos pais no processo educativo dos jovens.

Abordámos a família, porque desejávamos saber o tipo de relacionamento que os jovens com ela mantinham, o seu grau de afinidade, identificação e proximidade. Procurámos, ainda, averiguar se a delinquência era uma prática corrente na família, o que poderia ter contaminado o comportamento destes jovens.

Ao tratarmos a delinquência, indagámos os jovens sobre as suas motivações, atitudes, sentimentos face à prática delinquente e expectativas quanto ao futuro. Por fim, tentámos conhecer a opinião dos entrevistados quanto à utilidade e eficácia dos Centros Educativos.

O guião de entrevista dos adultos (Anexo 3) é menos extenso. Desejávamos conhecer a opinião destas pessoas sobre o modo de funcionamento e a eficácia de um Centro Educativo para a recuperação de jovens delinquentes. Por outro lado, queríamos saber como entendiam e lidavam os adultos com a resistência dos jovens ao internamento.

Embora confiássemos na fiabilidade da informação que nos foi dada, acreditamos, à semelhança de autores como Weber, que o real social não pode ser captado tal como se nos apresenta. Por outro lado, sabíamos que o investigador deve estar consciente que as informações obtidas junto dos entrevistados, representam, a forma como estes percebem a realidade. Estas representações são uma espécie de "*filtro*" com que os sujeitos reconhecem o mundo que os rodeia. Necessariamente subjectivo, este "*filtro*" tem de ser avaliado e confrontado com outro tipo de informações, sob pena de a pesquisa não fornecer resultados fidedignos.

Consideramos que os dados obtidos numa entrevista não espelham o real, nem dele são uma cópia, o que obriga o investigador a ler, interpretar e inferir a partir do material disponível.

Sabemos, ainda, que a subjectividade do discurso dos actores é a matéria-prima de uma entrevista, embora esta possa constituir a sua mais grave limitação. Deste modo, somos obrigados a seguir os ensinamentos de diversos autores (Goetz e Le Compte, 1988; Miles e Huberman, 1984), e apoiar a pesquisa qualitativa num forte dispositivo teórico. Na verdade, é o quadro teórico que informa e



enforma as questões orientadoras da pesquisa, que determina as fontes de dados e a selecção dos meios para os recolher. Portanto, ao accionarmos a teoria ao longo da pesquisa, estamos a salvaguardar o seu carácter científico e a refutar muitas das críticas que vêm na pesquisa qualitativa uma forma de empirismo.

### **2.3. Universo de estudo e percurso da investigação**

Tínhamos conhecimento da existência de doze Centros Educativos espalhados pelo país, com capacidade para albergar, em 2005, segundo dados cedidos pelo I.R.S., cerca de duzentos e cinquenta jovens. Por questões de operacionalização e de racionalidade, optámos pelo Centro Educativo de Vila Fernando, onde leccionámos no ano lectivo de 2005-2006 e o Centro Educativo Padre António de Oliveira. Tal escolha teve em atenção as características dos Centros. Eram os únicos que se aproximavam em termos de funcionamento, uma vez que contemplavam o regime de tipo semi-aberto e o regime fechado. Com base nestes indicadores, esperávamos encontrar jovens com um perfil delinquente, muito parecido, ainda que as suas trajectórias, expectativas e histórias de vida em nada pudessem se assemelhar.

Também por questões de racionalidade e por opção quanto ao enquadramento da problemática e ao quadro teórico, decidimos excluir do universo, e portanto, do contexto deste estudo, os

indivíduos do sexo feminino, internados no Centro Educativo de São Bernardino situado em Peniche.

Para a realização do nosso trabalho de campo, foi necessário desenvolver algumas formalidades processuais que se consubstanciaram em dois pedidos de autorização à Sr<sup>a</sup> Directora do Instituto de Reinserção Social. Estas autorizações levaram alguns meses a ser concedidas, o que atrasou um pouco a realização deste trabalho.

O nosso trabalho de campo decorreu entre Novembro de 2005 e Abril de 2007 e dividiu-se em duas etapas fundamentais. A primeira ocorreu, ainda, em 2005 e saldou-se pelo levantamento, identificação, caracterização e localização dos Centros Educativos. Nesta fase, contámos com o apoio inestimável de alguns informantes privilegiados do C.E.V.F. onde estivemos a leccionar durante o ano de 2005-2006. Este foi também o período em que contactámos pela primeira vez o I.R.S. e começámos a conhecer melhor, através de observação directa, uma parte da população que íamos analisar (jovens internados no C.E.V.F.). Foi ainda, nesta fase, que começámos a delinear e a aprofundar os nossos instrumentos de pesquisa.

Em Janeiro de 2006, aplicámos o inquérito por questionário a dezoito jovens do C.E.V.F. Neste Centro Educativo, tivemos a recusa de um jovem, que desde sempre se mostrou indisponível para participar no estudo.

A realização das entrevistas foi mais tardia, porque tivemos de pedir nova autorização à sr<sup>a</sup> Directora do I.R.S., o que atrasou, de novo, a nossa pesquisa.

Como tínhamos leccionado neste Centro Educativo, já conhecíamos bem alguns jovens. Deste modo, elaborámos uma lista daqueles com quem mantínhamos uma relação de maior proximidade e que nos pareciam mais interessantes em termos de discurso. Contudo, quando quisemos iniciar as entrevistas, a grande maioria destes jovens já tinham acabado de cumprir a sua medida de internamento. Portanto, tivemos de contar com a nossa intuição e seleccionar aqueles que nos pareciam mais disponíveis.

Tínhamos pensado iniciar este trabalho em Novembro de 2006. Contudo, a vinda de novos jovens, obrigou-nos a aplicar mais sete inquéritos e só então, pudemos realizar seis entrevistas. Foi também nessa altura que entrevistámos o Director do Centro Educativo, assim como uma técnica e um "*monitor*".

Só em Julho de 2006, tivemos oportunidade de nos deslocarmos ao C.E.P.A.O., onde aplicámos o nosso inquérito a dezasseis jovens. Em Setembro, voltámos a esse Centro Educativo com o objectivo de iniciar a recolha de informação através da entrevista. Soubemos que tinham chegado mais sete jovens, pelo que decidimos aplicar-lhes, também o inquérito por questionário. Destes jovens, fizemos uma selecção daqueles que nos pareciam mais disponíveis e aptos, em termos de expressão verbal, a participarem no nosso estudo. Foi assim, que realizámos quatro entrevistas. Por razões profissionais,

tivemos de interromper a nossa pesquisa, muito embora o trabalho ainda não estivesse concluído. Só terminámos a investigação no C.E.P.A.O., em Dezembro de 2006, depois de termos, aplicado, dois novos inquéritos e entrevistado seis jovens (um dos quais tinha sido transferido do C.E.V.F.) e quatro adultos.

Neste Centro Educativo, nenhum jovem se recusou a participar no inquérito, o que pode ser explicado pelo apoio incondicional dado pelo seu Director e pela Técnica Coordenadora.

Embora procurássemos entrevistar os jovens mais receptivos, isso não impediu que tivéssemos de interromper duas entrevistas, porque as respostas limitavam-se ao *"não sei", "não me lembro"*. Este encobrimento que nos pareceu intencional, foi confirmado por um dos entrevistados, que já fora da sala, nos gritou *"só querem saber da nossa vida"*.

Encontrámos algumas dificuldades durante a fase de transcrição das entrevistas, nomeadamente, a dicção dos jovens, que nos impediu compreender determinadas partes dos discursos.

Resta acrescentar que toda a pesquisa foi realizada no interior dos dois Centros Educativos, em salas postas à nossa disposição. Torna-se óbvio que esta opção metodológica era a única possível se atendermos ao contexto da nossa pesquisa. Estamos certos que esta situação pode ter sido motivo de constrangimento para os rapazes que teriam respondido de outra forma se estivessem num contexto diferente.

Conseguimos uma boa adesão e participação dos jovens depois de lhes termos explicado os objectivos científicos da pesquisa, termos garantido o sigilo e a confidencialidade dos dados e informado que o nosso estudo não tinha sido encomendado pelo Centro Educativo nem pelo Tribunal.

Isto não invalidou que tivéssemos reconhecido a delicadeza do tema e os fantasmas que pode desenterrar. Alguns rapazes falaram com muita desenvoltura sobre a sua vida na escola e as peripécias que lá viveram e não se inibiram em contar episódios do seu passado delinquente. No entanto, mostraram pudor e colocaram algumas reservas quando começámos a abordar a família. Já tínhamos sido informados por alguns informantes privilegiados que este era um tema tabu, o que pudemos comprovar durante o trabalho de campo.

Conscientes das dificuldades com que estes jovens se deparam em termos da leitura e da compreensão da língua portuguesa, decidimos ser nós a preencher os questionários. Procurámos aproximarmo-nos do universo cognitivo dos jovens, de modo a que estes percebessem o sentido das perguntas, embora soubéssemos que a sua formulação poderia afectar as respostas.

Nesta fase do trabalho, lembrámos não existirem "*inquéritos perfeitos*" e que o modo de formular as perguntas ou a alteração da sua ordem, assim como o contexto em que decorre a pesquisa e a interacção entre inquiridor e inquirido, afectam significativamente as respostas dadas.

No entanto, este alerta não nos paralisou, porque embora acreditássemos ser impossível conhecer a realidade tal como ela se nos apresenta, nada impedia que apreendéssemos as representações que os inquiridos fazem a seu respeito.

Esta “falha” que não pode ser imputada ao sujeito, não se explica por *“uma falta de autenticidade ou de uma atitude maquiavélica destinada a esconder a verdadeira opinião”* (Moscovici, 1976:48).

Pelo contrário, é o resultado de uma estratégia racional desenvolvida pelos actores durante o processo de pesquisa. Com efeito, o inquirido, ao tentar desempenhar bem o seu papel, ao dar as informações que lhe são pedidas, tem de apreender os objectivos do inquiridor e definir uma estratégia adequada. Além disso, o inquirido deseja agradar, e por isso, tudo o que declara, vai ao encontro daquilo que julga ser o que se pretende ouvir, ou seja, o *“conteúdo da imagem que pretende sua naquele contexto e tanto quanto é capaz de configurar”* (Ferreira, 1988:190). No caso dos nossos jovens, supomos que alguns tenham querido transmitir uma imagem do passado, enquanto maus rapazes, turbulentos e rebeldes e uma outra de arrependimento e de acatamento das normas vigentes.

Por tudo o que foi dito, fica a convicção de que a informação obtida, não encerra a realidade, mas tão só a descrição e a avaliação de uma certa realidade, a que não é alheia a interacção entre inquiridor e inquirido, nem o *“conjunto de representações e categorizações que presidem a essa interacção”* (Ferreira, 1988:173).

## **Capítulo VII. Trajectórias escolares dos jovens delinquentes**

### **1. Introdução**

A escola constitui um poderoso instrumento de integração e a posse de um diploma de estudos superiores pode ser um factor inestimável para uma entrada bem sucedida no mercado de trabalho. No entanto, tal como a literatura sociológica nos mostra, a escola também pode ser um espaço constrangedor onde os jovens, sobretudo os que provêm das famílias mais desfavorecidas.

Neste capítulo, iremos analisar o modo como os jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O. viveram a escola. Partimos do pressuposto que estes jovens tiveram, desde sempre, uma relação conflituosa com o sistema de ensino, o que justifica as estratégias desenvolvidas para o enfrentar.

### **2. Caracterização escolar**

Afirmámos neste trabalho, que em Portugal, à semelhança do que acontece em outros países desenvolvidos do Ocidente, a escola penaliza, sobretudo, as crianças oriundas dos meios sociais mais desfavorecidos. Terá sido esta a situação vivida pelos jovens internados nos Centros Educativos de Vila Fernando e Padre António de Oliveira?

Os resultados do nosso inquérito (Quadro nº 1) indicam-nos que apenas 6 dos inquiridos são analfabetos, enquanto os restantes têm ou o 1º Ciclo do Ensino Básico (18) ou o 2º Ciclo do Ensino Básico (26). A instituição da escolaridade obrigatória é uma realidade recente o que, a prazo, faz com que sejam cada vez menos as pessoas sem qualquer grau de ensino. Neste caso, verificámos que nenhum dos jovens com uma idade superior aos 15 anos, detinha um diploma do 9º ano, patamar exigido para se ver concluída a escolaridade obrigatória.



Quadro nº1  
Cruzamento: Idade \* Escolaridade

			Escolaridade			Total
			Analfabeto	1ºciclo	2ºciclo	
<b>Idade</b>	14 Anos	Nº	1	3	1	5
	15 Anos	Nº	3	5	5	13
	16 Anos	Nº	0	7	10	17
	17 Anos	Nº	2	1	5	8
	18 Anos	Nº	0	2	4	6
	19 Anos	Nº	0	0	1	1
<b>Total</b>		<b>Nº</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>26</b>	<b>50</b>

Também quisemos averiguar se estes jovens tinham progredido nos estudos após a sua entrada num destes Centros Educativos. O Quadro nº2 revela uma diminuição de jovens a frequentar o 1º e o 2º ciclo, depois do internamento. Verificámos, ainda, que o 3º ciclo tinha começado a funcionar, sendo frequentado por 26 dos jovens internados. Estes dados levam-nos a pensar que os jovens com o segundo ciclo já adquirido transitaram para um nível de escolaridade mais elevado, ao contrário da tendência nos outros casos.

Quadro nº2  
Nível escolaridade e internamento

Antes internamento		Durante internam.		Tempo inter.C.E.		Duração medida	
Analfabeto	6					S/ medida	5
1ºciclo	18	Freq. 1ºciclo	6	Até 1 mês	21	Até 6 meses	3
2ºciclo	26	Freq. 2º ciclo	20	2 m a 1 ano	18	6m - 1ano	11
3ºciclo	0	Freq. 3ºciclo	24	> 1 ano	11	> 1ano	31
<b>Total</b>	<b>50</b>		<b>50</b>		<b>50</b>		<b>50</b>

Poderão estes dados corresponder aos objectivos preconizados pela Lei Tutelar Educativa? Como se sabe, em 14 de Setembro de 1999 a Assembleia da República promulga, nos termos da alínea c) do decreto 161º da Constituição, a Lei Tutelar Educativa, anexa à lei 166/99 (Anexo nº4).

Tendo em conta os baixos níveis de escolaridade da população internada em Centros Educativos, esta lei garante o direito de os menores frequentarem a escolaridade obrigatória, se bem que nada os obrigue a progredir nos estudos. Com efeito, se atendermos à estrutura de ensino praticada nestes Centros (baseada na frequência e aproveitamento por ciclos completos), ao tempo de internamento e também à duração da medida, notamos que muitos destes jovens vêem o seu percurso escolar interrompido.

No caso dos C.E.V.F. e C.E.P.A.O., somos levados a pensar que muitos dos seus jovens não irão concluir com sucesso o grau de ensino que frequentam. Basta saber que para completar o 1º e o 2º ciclo, é necessário frequentar as aulas durante um espaço de tempo relativamente longo. Os alunos do 1º e do 2º ciclo explicaram-nos que a duração máxima do seu internamento não excede, respectivamente, os seis meses e o ano, tempo insuficiente para se preparem convenientemente.

Para além do pouco tempo de que dispõem, há que ter em conta a altura do ano em que são internados ou que vêem a sua medida de internamento concluída. Será muito difícil um aluno ter êxito nos

estudos se der entrada ou sair do Centro Educativo a meio do ano lectivo, já que não existe nenhuma coordenação entre a escola de origem e os Centros Educativos. Por outro lado, e tal como pudemos observar no C.E.V.F., a expectativa de saída é tão forte que se sobrepõe à vontade de aprender. Verificámos que alguns jovens se tornaram completamente apáticos nas aulas a partir do momento em que lhes foi comunicada a data de saída.

Os dados de que dispomos e o conhecimento que temos destes dois Centros Educativos, levam-nos a pensar que os fracos resultados escolares obtidos, se devem, não só ao desinteresse pela aprendizagem, mas também aos condicionalismos decorrentes do internamento, assim como à própria organização temporal das penas. Como se justifica, então, que o Tribunal, dê, por exemplo, uma pena de internamento por seis meses, se dentro de um Centro Educativo, é necessário estar lá mais tempo para se concluir um ciclo escolar? E qual será o real interesse na aprendizagem de matérias como a olaria ou a carpintaria ensinadas de um modo rudimentar? Talvez se justificasse mais, em termos de futura reinserção, ministrar cursos profissionalizantes a estes jovens, já que a sua idade e motivações tanto os afastam dos saberes escolares tradicionais.

No fundo, estes jovens continuarão sem ferramentas que lhes permitam reinserir-se com sucesso na sociedade normalizada. Não só a ausência dos saberes escolares os afastam da sociedade do conhecimento, como uma deficiente preparação técnica não facilita a sua entrada no mercado de trabalho legal e socialmente dignificante.

### 3. Desinvestimento na escola

#### 3.1. Insucesso, fuga e abandono escolar

Como se pode verificar no ponto anterior, estes jovens abandonaram precocemente o sistema de ensino sem terem atingido os níveis de escolaridade exigidos por lei.

O que terá acontecido? Porque terão abandonado tão cedo a escola estes jovens? Tê-la-iam rejeitado liminarmente ou haveria alguma coisa de que gostavam?

É evidente que estes jovens pouco apreço tinham pelo sistema de ensino. O Quadro nº3 indica-nos que 20 dos rapazes internados nestes dois Centros Educativos, não gostava da escola.

**Quadro nº3**  
**Gostar da escola**

		Nº
Valid	Sim	20
	Não	30
<b>Total</b>		<b>50</b>

Questionados, 22 de jovens (Quadro nº 4) afirmaram não gostar de ir às aulas porque se aborreciam com as matérias leccionadas. O desinteresse pelo que se ensinava e o tédio provocado por um professor desinteressante teria de ser enfrentado com uma estratégia adequada, de que o absentismo e a turbulência nas aulas são apenas alguns exemplos.

#### Quadro nº4

##### O que desagrada na escola – matérias

		Nº
Valid	Matérias não interessavam	22
Missing	System	28
<b>Total</b>		<b>50</b>

O Quadro nº5 revela bem a relação existente entre "*o que mais desagrada na escola*" e o "*comportamento*" manifestado pelos nossos jovens dentro desta instituição.

Não temos dúvidas de que quase todos os jovens afirmam ser absentistas ou perturbadores das aulas, precisamente porque as matérias não lhes interessavam. Também devemos assinalar que muitos dos jovens que referiram este motivo para não gostarem da escola, consumiam droga, podendo ainda, maltratar colegas, professores, auxiliares de educação, destruir instalações, roubar colegas ou vender estupefacientes.

Tendo em conta que esta questão era de resposta múltipla, tudo nos leva a pensar que o mesmo jovem, por não gostar das matérias leccionadas, podia desenvolver um comportamento multi disfuncional.

Quadro nº5

**Cruzamento: O que mais desagradava na escola \* Comportamento Escolar**

			O que desagradava na escola					Total
			Matérias não interes-savam	Matérias eram difíceis	Havia muitas regras	Tinha trabalhar muito	Professores não apoiavam	
Compor-tamento na escola	<b>Absentista</b>	Cases	36	17	9	10	4	72
	<b>Perturbar nas aulas</b>	Cases	21	5	3	6	2	35
	<b>Maltratar colegas</b>	Cases	6	2	2	2		12
	<b>Maltratar professores</b>	Cases	7		1			8
	<b>Maltratar funcioná-rios</b>	Cases	7	3	2	2		14
	<b>Destruir instalações</b>	Cases	6	2	1		1	9
	<b>Roubar colegas</b>	Cases	4	2	1	2		8
	<b>Vender estupefa-cientes</b>	Cases	2	1				3
	<b>Consumir droga</b>	Cases	11	5	2	3		20
<b>Total</b>	Cases		22	11	5	6	2	43

Mas se a escola era tão desagradável, porque insistiam os jovens em frequentá-la? Para esclarecer esta dúvida, decidimos perguntar aos nossos jovens a razão porque iam à escola (Quadro nº6). É curioso constatar que a maior parte dos rapazes confessou ir à escola para "*conviver com os amigos*". De seguida, referiram o "*gosto de*

*aprender*”, resposta que no nosso entender, mais não era do que uma “*estratégia de sedução*” tendente a agradar à investigadora. Talvez por esse mesmo motivo, um grande número de jovens não escolheu a opção “*para aborrecer os professores*”, já que essa resposta poderia “*indispor a investigadora*”. De igual modo, “*porque os pais obrigavam*” não foi uma razão preponderante para motivar os jovens a frequentarem o sistema de ensino (atitude muito comum entre os pais das classes mais favorecidas)

#### Quadro nº6

##### Razões de ida à escola

Porque pais obrigavam	Porque gostava de aprender	Para aborrecer os adultos	Para conviver	Outra razão
<b>11</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>22</b>	<b>2</b>

A escolha do “*convívio com os amigos*” como a principal motivação para os jovens irem à escola, deixou-nos algo perplexos. Terá a escola deixado de ser um lugar de aprendizagem para se transformar num local de convívio? Deixou de ser um espaço onde se adquirem certas competências como o gosto pelo trabalho e a disciplina? Ter-se-á transformado num espaço hedonista onde os jovens convivem com os colegas, fumam umas gansas e namoram com umas raparigas?

Tendo em conta a informação recolhida, somos levados a pensar que estes jovens “*reinventaram*” a escola, ou seja, atribuíram-lhe um sentido e uma função para que esta não estava destinada, o que

explica, continuarem a frequentá-la mesmo sem gostarem de ir às aulas. Tal como referiram, estes rapazes entravam na escola, mas uma vez dentro do portão, preferiam ocupar o tempo em actividades, no seu entender, mais gratificantes, situação bem ilustrada pela leitura dos excertos de algumas entrevistas

*"Eu, também, faltava muitas vezes. Entrava dentro da escola, mas não ia às aulas. Ficava com os meus colegas, a fumar".* (E9, 16 anos, 5ºano, C.E.P.A.O.)

*"Quando não ia às aulas, ficava a ver umas miúdas. Ia lá fora, fumar umas ganzas."* (E3, 16 anos, 4ª classe, C.E.V.F.)

*"Chegava à hora de entrada. Jogava à bola. Ia pró buffette. Ficava lá sentado. Passeava pela escola. Saía. Voltava. Faltava à escola, mesmo estando dentro da escola"* (E10, 15 anos, 4ºano, C.E.P.A.O.)

No fundo, frequentar as aulas e aprender, não era uma meta a ser alcançada pelos jovens internados nestes dois Centros Educativos. Contudo, a escola não deixava de ser um espaço atractivo, onde se podia conviver com os amigos, conhecer raparigas, namorar e até jogar à bola.



### 3.2. Reprovações, absentismo e estratégias de ocultação

A informação de que dispomos, revela que estes jovens desenvolveram um conjunto de estratégias de rejeição que os impediu, tal como referimos, atingir níveis mínimos exigíveis de escolaridade.

Estes rapazes revelaram-nos que as reprovações sucessivas foram uma constante na sua vida escolar, tendo sido motivadas, num grande número de casos, pelo seu mau comportamento e/ou pela sua falta de assiduidade às aulas.

Se bem que não tenhamos nenhuma informação relativa ao número de reprovações, sabemos que 37 dos inquiridos (Quadro nº 7) revelou que o seu comportamento as tinha potenciado.

**Quadro nº7**

**Comportamento fez reprovar**

		Nº
<b>Valid</b>	Sim	37
	Não	12
	Total	49
Missing	System	1
<b>Total</b>		50

E mesmo para os jovens que nunca reprovaram, a rejeição à escola, o desinteresse que esta suscitava, traduziu-se por um abandono precoce do sistema de ensino (dois jovens no 5º ano e um no 8º ano).

A posição destes jovens em relação à escola é bastante ambivalente. À primeira vista, seríamos levados a pensar que a indiferença tinha sido o principal sentimento a acompanhar os jovens ao longo do seu percurso escolar. Chegámos porém à conclusão que a indiferença fazia parte de uma estratégia de ocultação tendente a escamotear/justificar o seu fracasso na escola. Como explicar, então, que "*passar de ano*" tenha sido a melhor recordação que os jovens guardam da escola, enquanto que os "*chumbos*", "*as suspensões*", e as "*expulsões*" sejam consideradas como as suas piores experiências académicas?

Os rapazes referiram não ter encontrado um sentido para a escola. Assim sendo, era de prever que os jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O. não investissem na sua formação académica, optando, antes, pela fuga e abandono precoce do sistema de ensino.

A principal razão porque 18 dos jovens inquiridos abandonaram a escola, prende-se com o seu gosto pela "*vida de rua*", já que ali, se gozava de maior liberdade, não havendo, por isso, tantas regras nem restrições.

Os jovens entrevistados apontaram, sobretudo, as reprovações, a influência dos amigos e "*outros interesses*" - que nós categorizámos como "*actividades extra-curriculares*", onde se incluem as componentes : fumar umas ganzas, dar uns giros, apanhar fruta e roubar - como factores decisivos para o abandono do sistema de ensino.

No fundo, estes jovens, à semelhança de outros assinalados pela literatura sociológica, abandonaram precocemente o sistema de ensino, porque tiveram um percurso escolar muito atribulado, de onde podemos destacar as repetências sucessivas, a ausência de ambições e o desinteresse pelo que a escola tinha para oferecer.

.

Conhecendo a aversão sentida pelos jovens, algumas famílias tentaram combatê-la com medidas nem sempre eficazes. Estas pessoas, pensando vigiar e melhor controlar os rapazes, decidiram levá-los pessoalmente à escola, por forma a evitar a sua fuga. Contudo, os jovens conseguiram, facilmente, contornar esta situação. Entravam na sala de aula como era o desejo da família, arranjando, mais tarde, um pretexto "*legal*" para se porem em fuga. Esta estratégia de ocultação permitiu-lhes, não só ludibriar a família e os professores, mas também, prosseguir um caminho que os jovens sabiam reprovável, mas que lhes parecia apetecível – não ir à escola. O seguinte excerto revela bem a estratégia adoptada por um jovem para fugir da escola.

*"Eles (avós) chegavam e punham-me à porta da escola e às vezes, punham-me dentro da aula. Mas, eu pedia pra ir à casa de banho e ia-me embora, não é? Isso era normal"* (E8, 18 anos, 4º ano, C.E.P.A.O.)

#### **4. Imagem de si e sentimentos face à escola**

Referimos neste trabalho, que o desempenho escolar, a imagem de si enquanto estudante, as aspirações escolares e profissionais, a atitude geral face à escola, a relação com os docentes, a reacção dos professores à conduta dos alunos e a falta de apoio da família são factores que podem potenciar a inadaptação dos alunos à escola. Destes factores, será uma auto-imagem negativa da criança enquanto estudante a que mais propicia a inadaptação, porque é a que mais influencia o seu nível de aspirações e os seus desempenhos. Conhecendo o percurso e os resultados escolares dos jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O., ter-se-ia a ideia de que estes rapazes reflectem a má imagem que fazem da escola e que também eles se julgam pouco dotados intelectualmente. Alguns dos jovens que entrevistámos, contrariam essa ideia, pelo menos, junto da investigadora. Estes rapazes tentaram valorizar-se enquanto alunos, atribuindo o seu fracasso escolar não a uma incapacidade para aprender, mas ao pouco empenho nos estudos. O excerto das seguintes entrevistas são apenas dois exemplos de uma estratégia de exposição tendente a mostrar à investigadora a boa imagem que os professores deles faziam.

*"Todos os professores diziam – ah! o seu filho é um aluno exemplar. É um dos melhores alunos da escola. Assim de cabeça, é um dos mais inteligentes. Eu, é que não queria saber da escola"* (E6, 15 anos, 4ª ano, idade, C.E.V.F.)

*"Eu sou esperto. Os próprios s'tores dizem que eu não vou mais longe, porque eu não quero estudar. Eu tenho boa memória. Rapidamente, faço exames e se for preciso, em meio ano, já tenho um ano feito". (E8, 18 anos, 4º ano, C.E.P.A.O.)*

Embora seja verosímil o que estes jovens dizem, a verdade é que não basta ter uma imagem positiva de si para obter bons resultados escolares. Tal como explica a literatura sociológica, para aumentar as probabilidades de sucesso nos estudos, é ainda necessário ter bons desempenhos e gostar dos professores.

No nosso trabalho, verificámos que, em geral, os jovens mantêm uma relação negativa com a escola, o que pode justificar o seu desinteresse, fuga e abandono precoce do sistema de ensino.

Com base nos depoimentos dos jovens, construímos a categoria *"sentimentos negativos face à escola"* (Quadro nº8). Nessa categoria pudemos destacar o *"não gostar da escola"*, o *"não gostar dos professores"*, o *"aborrecimento"* e a *"falta de utilidade"*. Estes indicadores, alguns já presentes noutra parte deste capítulo, permitem-nos, melhor, compreender o estado de espírito dos jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O. em relação à escola.

Quadro nº8

Categorização Semântica

<b>Categorias</b>	<b>Componentes</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Sentimentos negativos face à escola</b>	Não gostar da escola	Eu fazia porcarias, porque não gostava da escola.
	Não gostar dos professores	O que gostava menos na escola eram os professores.
	Aborrecimento	Não gostava da escola. Aborrecia-me.
	Falta de utilidade	Não gostava de ir às aulas, porque pensava que isso não ia trazer nada para o meu futuro.

O actual sistema de ensino está organizado de tal modo que cria junto de muitos jovens, um verdadeiro sentimento de aversão pela escola. Como poderão estes jovens desejar aprender se se sentem aborrecidos com as matérias leccionadas? A nossa experiência enquanto docente mostra que este sentimento não é típico dos jovens delinquentes, estando antes generalizado entre a população estudantil. Neste caso, fica a questão. A quem caberá a responsabilidade pelo pouco interesse demonstrado na aprendizagem das matérias escolares? Estarão quase todos os alunos alienados da escola ao ponto de não quererem aprender? Estarão os professores tão mal preparados que não conseguem captar eficazmente a atenção dos alunos? Será o Ministério da Educação que nunca mais consegue

satisfazer os desejos dos estudantes? Estas são as eternas questões que todos colocam e a que ninguém consegue dar resposta.

E porque não fará a escola sentido para os nossos jovens? Este sentimento, também, não é exclusivo dos jovens delinquentes, sendo antes partilhado por uma vasta camada de alunos, nomeadamente os que se encontram nos níveis mais baixos de escolaridade. Que sentido terá a escola para uma criança de 6, 10 ou mesmo 13 anos? Sabendo que os nossos jovens abandonaram a escola precocemente, seria natural que não lhe encontrassem nenhum sentido nessa altura. Reveladoras, são as palavras dos seguintes jovens.

*"Eu não gostava de ir às aulas, porque pensava que isso não ia trazer nada pró meu futuro. Pensava que as aulas eram uma brincadeira"*  
(E8, 18 anos, 4ª classe, C.E.P.A.O.)

*"Fiz a 4ª classe. Depois, passei pró 5º. Fui lá uma semana. Depois, tá quieto. Não me apeteceu ir mais"* (E3, 16 anos, 4º ano, C.E.V.F.)

Mas a verdade é que estes rapazes cresceram, sabem que a escola pode servir para alguma coisa, nomeadamente, para arranjar um bom emprego. No entanto, esta tomada de consciência pouco alterou a sua postura, uma vez que continuam a rejeitar a escola já dentro do Centro Educativo.

Aborrecendo-se nas aulas, não encontrando na escola um sentido para a vida, sem gostarem dos professores e da escola, será normal que alguns jovens desenvolvam um comportamento disruptivo. A sua punição acaba por agravar os sentimentos de rejeição, contribuindo para afastar, os jovens, cada vez mais do sistema de ensino.

## **5. A escola como convite à indisciplina e à violência**

Alguns dos nossos jovens informaram-nos que tinham praticado actos de violência no interior da escola, tendo alguns deles iniciado tais práticas numa idade muito precoce. Foi referida a agressão que se abatia sobre professores, contínuos e colegas, e os actos de vandalismo contra as instalações e equipamentos escolares.

Por vezes, nem os jovens conseguem justificar o seu comportamento. Contudo, o excerto da seguinte entrevista revela bem a relação existente entre a violência e o desamor pela escola. Este mau comportamento pode ser explicado, em parte, pelo desinteresse que as matérias suscitavam, pelo tédio sentido ao ouvirem um professor desinteressante, pelas normas e regras a que não se gostava de obedecer.

*"Era mau com os colegas. Bati na Directora de Turma. Cá fora, era a mesma coisa. Eu não gosto de escola. Não sei. Não gosto da escola"*  
(E7, 16 anos, 7º ano, C.E.V.F.)



Mas se é verdade que alguns jovens podem manifestar um comportamento truculento, próximo da violência, também é certo que muitos professores tendem a culpabilizar injustamente estes jovens sempre que algo de errado acontece no espaço escolar.

Esta situação, que não afecta, apenas os jovens delinquentes, foi vivida por um dos jovens internado no C.E.V.F. Conhecido pelos seus maus desempenhos escolares e por um comportamento disruptivo, este rapaz costumava ser acusado pelos professores, sempre que se verificava um incidente dentro da escola.

Sentindo-se revoltado, este jovem encontrou na violência uma forma de resposta à injustiça de que se julgava vítima. Começou por bater numa professora dentro da sala de aula e mais tarde, destruiu todos os equipamentos de áudio visuais que encontrou.

*"Eles (professores) estavam-me sempre a picar, sempre a acusar, mesmo sem ser eu. Até que um dia, irritei-me e comecei a bater na professora (...) Parti a escola toda. Partimos tudo. Computadores, vídeos, tudo. Eu revirei a escola"*

Não sabemos se os professores que mais o agrediram utilizavam com frequência estes equipamentos. De qualquer modo, parece-nos que a destruição destes objectos foi planeada. Sendo caros, eram de difícil reposição. Por outro lado, a destruição destes equipamentos era uma forma de penalizar os alunos, que na óptica deste jovem, poderiam estar coniventes com os "*professores-carrascos*".

Há, ainda a lembrar, que a violência na escola não tem de ser, necessariamente, gratuita. Pode, antes, representar, uma estratégia de exposição tendente a fazer sair do anonimato todos os que a accionarem. Não podendo ser reconhecidos pela positiva, tal como acontece com os bons alunos, alguns dos nossos jovens procuraram, através de um comportamento disruptivo, chamar a atenção sobre si. Como justificar, então, o comportamento que passamos a transcrever?

*"Eu andava em pé nas aulas. Falava com os meus colegas. Fazia muita coisa. Falava muito alto com os professores. Já atirei cadeiras... zangado. Atirava cadeiras pró chão, memo"* (E11, 15 anos, 6º ano, C.E.P.A.O.)

Sabemos que a violência faz parte do quotidiano destes rapazes, que se manifesta a diversos níveis, nomeadamente quando eles frequentam a escola. Também sabemos que nesta instituição, são obrigados a desenvolver práticas escolares onde não se revêem, e que por isso, são rejeitados pelos professores, colegas e contínuos. Neste caso, a violência que exercem sobre estas pessoas e sobre as próprias instalações e equipamentos, mais não é que uma forma de rebelião, um grito de alerta contra as agressões que lhes são infligidas pelo actual sistema de ensino. E os vários castigos com que são punidos, caso das faltas de castigo, processos disciplinares, suspensões, e expulsões, fazem aumentar o seu desamor pela escola, e o desejo de a abandonar.

## Capítulo VIII – Jovens delinquentes e estruturas familiares

### 1. A " *minha* " família

#### 1.1. Estrutura interna das famílias dos jovens delinquentes

Decidimos, para melhor conhecer o grau de estabilidade da família de origem, perguntar aos jovens internados nos dois Centros Educativos, se sempre tinham vivido com os progenitores.

Verificámos, mediante a utilização de um inquérito por questionário, que um número muito significativo de jovens (22) deixou de viver com os pais a partir de um determinado momento da sua vida (Anexo 5/Quadro A).

Ficámos também, a saber que a maior parte dos jovens deixou de viver com um dos progenitores muito precocemente. Alguns destes 50 indivíduos (3) ficaram a cargo de um único progenitor ainda bebés, enquanto que para outros 25 jovens, tal situação ocorreu numa idade mais tardia (Quadro nº9).

Quadro nº9

Idade deixou viver c/pai

Idade (anos)	Nº
<1	3
1-5	9
6-10	8
> 11	8
Total	28

Das principais razões apontadas para não viverem com os pais (Quadro nº 10 ), os jovens referiram a existência de problemas não especificados dentro da família, (embora um dos jovens do C.E.V.F. tenha referido o mau relacionamento entre pais e filhos), a "separação dos pais" e o "abandono".

**Quadro nº10**

**Porque não vive com pais**

		Nº
Valid	Problemas familiares não especificados	8
	Separação pais	7
	Abandono	7
	Prisão	2
	Outro	3
	Não sabe/não responde	23
<b>Total</b>		<b>50</b>

Em caso de separação ou abandono, só um número reduzido de jovens foi viver com o pai, ficando os restantes a cargo da mãe e dos avós.

Estes dados permitem-nos avaliar o tipo de relacionamento que os jovens mantiveram com os progenitores. Verifica-se o apagamento ou a ausência da figura masculina, substituída, largamente, pela da mulher (mãe ou avó).

## **1.2. Relacionamento, convivialidade e memórias familiares**

Existe uma ideia generalizada de que os jovens delinquentes vivem no seio de uma família destruturada, onde predominam o abandono, a negligência, e a falta de afecto.

Tendo em conta esta hipótese, procurámos conhecer melhor o modo como os jovens se relacionam com a família com quem passam a maior parte do seu tempo; como partilham os tempos livres; que memórias guardam da família.

Uma vez que muitos destes rapazes vivem só com a mãe, seria de esperar que fosse com ela que passassem a maior parte do tempo. Sabemos, porém, que a figura materna é muitas vezes, o único adulto na família, cabendo-lhe a ela, o papel de prover o sustento do lar. Também não podemos esquecer, que muitas destas mulheres desempenham funções indiferenciadas, enquanto empregadas domésticas, o que as obriga a despender muito tempo fora de casa.

Estas mulheres que saem de casa muito cedo e regressam noite dentro, têm pouco tempo para se ocupar da educação e do bem-estar dos filhos. Apesar destes condicionalismos, 20 dos nossos jovens disseram passar muito tempo com a mãe (Anexo 5/Quadro B).

Estas respostas podem não ser mais do que uma estratégia de encobrimento tendente a iludir a investigadora, a dispersar a sua atenção de uma eventual culpabilidade da progenitora nas situações de crime e coação institucional vividas.

Alguns dos nossos informantes privilegiados no C.E.V.F., explicaram que os jovens ficavam entregues a si próprios durante um longo período de tempo, em virtude dos afazeres profissionais dos progenitores.

As respostas dos jovens procuraram, ao contrário, dar a ideia de um relacionamento e de uma convivialidade muito estreita com os pais, na tentativa de se aproximarem, do padrão socialmente aceite de família.

Na ausência dos progenitores, o grupo de amigos pode funcionar como suporte moral e afectivo entre os nossos jovens. 23 do total dos jovens declararam passar grande parte do seu tempo com os amigos (Anexo 5/Quadro C). Conhecendo-se desde sempre e partilhando o mesmo destino, estes indivíduos ter-se-ão organizado em torno dos amigos, que constituirá o seu grupo de referência privilegiado.

Tendo em conta a estrutura familiar dos jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O., julgámos interessante conhecer o tipo de actividades que partilhavam com os adultos. Para este efeito, definimos a categoria "*convivialidade com familiares*" de onde destacamos a ida às compras, ida à praia, passear/viajar, ir a bares.

Ao invés do que se costuma pensar, os jovens não mantêm uma relação distante com a família, já que desenvolvem estas actividades em conjunto. No entanto, não foi sem alguma perplexidade que soubemos que um dos rapazes, ainda menor, costumava frequentar

bares na companhia do pai. Para este pai, a idade dos filhos não parece marcar a distância. Talvez este homem tenha esquecido o seu papel paternal, preferindo ver o filho, enquanto companheiro de diversão e não como uma criança a quem devem ser vedadas certas experiências.

Não podemos deixar de assinalar a atitude de um dos jovens em relação à família. Foi o único que explicou não desenvolver uma actividade lúdica com os pais, argumentando a sua idade avançada. O que terá a idade a esconder neste caso? O rapaz teria vergonha dos pais? Haveria uma impossibilidade de diálogo? Ou a rejeição dos pais face ao seu comportamento, tê-los-ia afastado irremediavelmente?

Procurámos, ainda, conhecer, as recordações que os jovens guardavam da família. Ficámos surpreendidos por essas memórias serem inexistentes ou incidirem sobre casos dramáticos, geralmente, associados a um afastamento físico como a prisão ou a morte. Tais recordações traumáticas terão contribuído para modelar a sua personalidade, já que incidem sobre familiares muito próximos, com quem mantinham uma boa relação afectiva. As marcas deixadas pela morte ou pela ausência (prisão) são bem visíveis nos excertos das entrevistas que passamos a transcrever.

*"Quando...prontos...quando pessoas da minha família morreram. Três delas... pessoas mais ligadas a mim. Uma delas criou o meu irmão e*

*os outros dois ajudaram-me a criar a mim (...) São as coisas que me marcaram mais” (E8, 18 anos, 4ºano, C.E.P.A.O.)*

*“Quando os meus pais foram presos. Fiquei triste ... Numa Associação lá em Setúbal” (E9, 16 anos, 4ºano, C.E.P.A.O.)*

Há, aparentemente, processos variados de isolamento social sofridos previamente pelos jovens antes do seu internamento compulsivo ser o último e mais radical.

### **1.3. Relações familiares**

Com base num inquérito por questionário, apurámos que 26 dos jovens internados nos dois Centros Educativos referiu ter uma relação amigável com o pai.

Tendo em conta que 28 jovens afirmaram não viver com o pai, julgamos que, também aqui, os jovens desenvolveram uma estratégia de encobrimento (mais provavelmente inconsciente) tendente a esconder da investigadora, a realidade das suas vidas. Sabemos, através dos informantes privilegiados, que muitos destes jovens foram abandonados pela família. Tivemos conhecimento que um jovem passou o Natal no C.E.V.F., porque não teve nenhum familiar que o quisesse receber. Portanto, ao dizerem que a sua relação com o pai é amigável, estes jovens podem apenas estar a procurar manter para si próprios o máximo de sinais de uma boa



integração no seio da família e talvez exorcizarem o desgosto de não terem o pai tão presente quanto desejassem.

Mas nem todos os jovens consideram ter uma boa relação com o progenitor. Alguns inquiridos, nomeadamente, os que foram abandonados, afirmam que a sua relação com o progenitor é conflituosa ou indiferente (Quadro nº11).

**Quadro nº11**

**Tipo de relação com pai**

		Nº
Relação com o pai	Conflituosa	9
	Indiferente	9
	Calorosa	2
	Amigável	26
<b>Total</b>		<b>46</b>

As entrevistas sugeriram-nos a construção das categorias de *formas de relacionamento com a família* (Quadro nº12).

## Quadro nº12

### Categorização Semântica

Categorias	Componentes	Exemplos
<b>Formas de relacionamento c/família</b>	Distanciamento	Há pais que metem muita ordem. Mas o meu pai, não.
	Conflitualidade	Não gosto da minha família. Não me dou bem com eles.
	Proximidade	Quero ir estar junto da família. Ainda por cima, tenho uma ligação grande com a minha família.

Verificámos que um dos jovens referiu ter uma relação de grande proximidade com a família. Mas como poderá ele ter uma relação tão estreita com a família se passou uma grande parte da sua vida num Centro Educativo? Será possível manter boas relações com a família quando se vai a casa muito esporadicamente? Sabemos, também, que os pais deste jovem estiveram presos durante um longo período de tempo, ficando a sua educação a cargo dos avós.

No nosso entender, este jovem concretizou uma estratégia de encobrimento, de que temos notado anteriormente poderem existir razões justificativas para tal, para mostrar a si própria, à investigadora e a terceiros a sua boa integração no seio da família. Por outro lado, este rapaz deve temer que a investigadora avalie mal a família, atendendo ao seu passado criminógeno. No fundo, o jovem

procurou mostrar-se solidário, e valorizar a família perante o olhar de estranhos.

Vimos, também, que um outro jovem achava que o pai não era uma pessoa que lhe impusesse muitas regras. A idade avançada do pai e o afastamento físico que os separa podem ajudar a explicar isso.

Este rapaz explicou ter sido abandonado pela mãe e ter vivido muito tempo com os tios. No entanto, pudemos verificar que este jovem sempre esteve muito entregue a si próprio, o que o obrigou a desenvolver um comportamento de adulto. Ausentava-se para uma casa, onde vivia com amigos. Com estes dedicava-se a consumir estupefacientes e a roubar.

Apesar do abandono a que a família o votou, os tios castigavam-no severamente, sempre que ele cometia um acto ilícito, acabando por o internarem numa instituição de reeducação.

Não nos parece, portanto, que o pai deste rapaz se tivesse preocupado muito com ele, nem com o seu futuro. Mais do que permissivo, o seu comportamento pode ser classificado de indiferente dada a pouca atenção que sempre dispensou ao filho.

Por fim, um outro entrevistado confessou ter uma relação conflituosa com os pais. Sentia-se revoltado por estes terem vergonha do seu comportamento delinquente, muito embora, a seu ver, não conseguissem ditar regras de conduta.

Como forma de atenuar um comportamento indesejado, os tios tentaram, sem sucesso, ocupar-se da educação do rapaz, que acabou por sofrer uma medida de internamento em Centro Educativo.

#### **1.4. Autoridade parental**

A literatura sociológica afirma que os pais dos delinquentes, oriundos das classes desfavorecidas, não costumam puni-los quando estes manifestam comportamentos indesejáveis. Também afirma que nestas famílias, os pais permanecem passivos e não condenam os filhos quando estes cometem algum acto ilícito, porque são demasiado fracos e pouco intervenientes (Cusson, 1990).

O que se passará com os pais dos nossos jovens? Como exercem eles a autoridade? Como reagem face ao comportamento delinquente dos filhos?

O nosso estudo indica que os pais dos nossos jovens são pouco tolerantes face a um comportamento menos apropriado. Com efeito, verificámos que um número significativo de pais (42) castiga os jovens quando estes cometem um acto ilícito (Anexo 5/Quadro D).

No que concerne ao protagonismo, o Quadro nº13 mostra ser a mãe quem castiga com mais frequência (22), porque é sobretudo, com ela que os jovens coabitam. E mesmo quando os jovens vivem com os avós, é a mulher quem os castiga com mais frequência, o que nos permite reforçar a ideia de que esta continua a desempenhar um papel preponderante na educação dos mais novos.

### Quadro nº13

#### Quem castiga

		Nº
Valid	Pai	14
	Mãe	22
	Avó	4
	Avô	1
	Outros	1
	Total	42
Missing	System	8
<b>Total</b>		<b>50</b>

Ao invés de imporem regras de conduta e de zelarem pelo seu cumprimento, os pais dos nossos jovens privilegiam o castigo como forma de punir um comportamento que consideram indesejado. Em primeiro lugar, os pais (22) mantêm os filhos encerrados em casa (Anexo 5/Quadro E).

Este castigo é muito mal aceite, de tal modo que os jovens acabam por desenvolver, tal como nos confessaram, *estratégias de encobrimento* por forma a contornar a situação. Estes jovens fogem pela janela ou esperam que os pais se deitem para saírem clandestinamente de casa.

Em seguida, os pais (12) utilizam os castigos corporais (Anexo 5/Quadro F). Estamos em crer que este tipo de castigo esteja mais generalizado do que aquilo que os rapazes quiseram divulgar. Pensamos que mais uma vez, os jovens accionaram uma estratégia de encobrimento tendente a esconder da investigadora o que se

passava dentro de suas casas. Terão escondido a verdade, por vergonha de serem mal avaliados e por não quererem admitir que os pais os punem com castigos corporais, tão mal aceites pela sociedade. No entanto, em conversa informal, muitos jovens disseram que os pais lhes batiam com frequência.

Sabendo da dificuldade em pôr os jovens a falarem *de castigos corporais*, também nós usámos uma estratégia de encobrimento, e inserimos esta temática numa mais geral, a da violência doméstica. Perguntámos aos jovens o que achavam desta prática e se conheciam alguém que tivesse sido vítima de violência doméstica. Só um rapaz não condenou tal prática. A maioria afirmou conhecer pessoas vítimas de violência doméstica, nomeadamente as que viviam no seu bairro e alguns familiares (avó).

Posteriormente, perguntámos aos jovens se os pais já lhes tinham batido com mais violência. Ficámos, então, a saber que os nossos jovens têm sido alvo de castigos corporais, assumindo alguns deles grande intensidade. No entanto, os rapazes desculpabilizam os familiares e não encararam tais actos como violência doméstica.

Apesar de alguns jovens terem ficado feridos, afirmam que o castigo a que foram sujeitos, era merecido porque se tinham portado mal. Os excertos das seguintes entrevistas mostram como os jovens desculpabilizam a família e como parecem aceitar o castigo.

*"Já me bateram. Já fiquei com marcas, claro. Mas foi só pra eu depois recordar. E nunca mais fazer aquilo (...). Depois, os meus avós*

*podiam nunca mais gostar de mim. (...). Eu chorei, mas agora, acho que as merecia". (E11, 15 anos, 6ºano, C.E.P.A.O.)*

*"Uma vez, a minha mãe deu-me com um cinto e partiu-me a cabeça, mas foi sem querer".(E1, 14 anos, 5ºano, C.E.P.A.O.)*

*"Os meus pais já me bateram. Foi justo terem-me batido" (E4, 16 anos, 5ºano, C.E.V.F.)*

Vistos a uma certa distância temporal, os castigos corporais parecem ser bem aceites. Mas sê-lo-ão na realidade? Não quererão os jovens mostrar que a família se preocupava com a sua educação, utilizando para esse efeito, os castigos corporais?

Mas se aceitam os castigos, como se justifica, então, que um dos jovens tenha chorado quando recordou o acontecido? O choro pode revelar dor física. Mas no caso representou uma manifestação de mau-estar psicológico, muitas vezes, associado a um sentimento de injustiça, impotência ou revolta. Por outro lado, se os jovens acreditam no poder disciplinador do castigo corporal, como se explica não terem melhorado o seu comportamento?

### **1.5. Delinquência e controle familiar**

Alguns autores afirmam que nas famílias onde existem jovens desviantes, os pais dispensam pouca atenção aos filhos, não exercem qualquer tipo de vigilância sobre eles, estão pouco empenhados no seu processo educativo, desconhecem o que estes fazem, onde vão e quem são os seus amigos (Fréchette e LeBlanc, 1987; Loeber e Dishion, 1983; Rutter e Giller, 1983). Qual será o comportamento dos pais dos jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O. em termos de controlo familiar?

Muitos dos nossos jovens (28) afirmaram dizer aos pais para onde vão após a sua saída de casa (Anexo 5/Quadro G). No entanto, alguns jovens explicaram à investigadora que por vezes, fugiam de casa para cometer actos ilícitos. Se os jovens contassem tudo aos pais, como se justifica que estes só tenham conhecido a trajectória delinvente dos filhos através dos agentes da autoridade ou dos Tribunais?

Neste estudo, muitos jovens (36) declararam que os pais conheciam os seus amigos (Anexo 5/Quadro H). Parece-nos plausível esta informação, uma vez que a maioria dos amigos vivem, tal como os jovens nos explicaram, no mesmo bairro.

Tendo em conta que estes jovens vivem em bairros degradados (como a Cova da Moura, ou o Bairro do Fim do Mundo) e em bairros sociais (Mem Martins, Setúbal, Seixal), não surpreende que a forma de organização espacial, o tipo de sociabilidade e de solidariedade



potencie o interconhecimento dos seus moradores, o que justifica os pais conhecerem os amigos dos filhos.

## **2. A família e a entrada no Centro Educativo**

Tendo em conta a informação anterior, pensámos ser importante conhecer a atitude demonstrada pelos familiares aquando do internamento dos jovens num Centro Educativo.

A atitude dos pais face ao internamento dos jovens é bastante desigual. Alguns pais manifestaram tristeza embora acabassem por internar os filhos num Centro Educativo, acatando, assim a decisão do Tribunal.

Houve, ainda, pais que se regozijaram com a decisão do Tribunal. Segundo informação recolhida junto dos jovens, estas pessoas tinham-se revelado incapazes de os educar e controlar, e, por isso, acreditavam que um Centro Educativo conseguiria cumprir essa função eficazmente. Outros pais que condenavam o comportamento dos filhos, aceitaram de bom grado a medida de internamento, tendo-a como uma forma de punição.

Por fim, temos os indiferentes, os pais que tal como tinha acontecido noutras situações (como por exemplo, a turbulência dos filhos na escola) pouco se importaram com o internamento dos filhos, talvez porque o relacionamento entre ambos era frouxo ou porque já

estavam acomodados à ideia de que os filhos dessem entrada num Centro Educativo.

## **Capítulo IX – Mercado de trabalho – inserção, trabalho ilegal e expectativas de futuro**

### **1. Experiência profissional**

Referimos neste trabalho que a partir dos finais dos anos 70 e muito particularmente nos anos 80, a sociedade ocidental sofreu um processo de reestruturação, consequência das mudanças ocorridas no sector industrial, o que obrigou a um reajustamento do aparelho produtivo. Este processo conduziu um número muito vasto de pessoas a situações de trabalho precário e ao desemprego, caso das camadas mais jovens da população.

Tendo em conta a vulnerabilidade desta camada da população face ao mundo laboral, procurámos saber qual tinha sido a experiência dos jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O. em termos de inserção no mercado de trabalho. Tentámos, também, conhecer as expectativas futuras, após a sua saída do Centro Educativo onde estavam internados.

Quando questionados, 24 jovens afirmaram já ter desempenhado uma profissão remunerada (Anexo 5/Quadro I). Estes jovens iniciaram uma actividade profissional muito precocemente. A maioria entrou no mundo do trabalho entre os 14 e 16 anos, mas também

encontrámos rapazes que começaram a trabalhar ainda mais cedo (Quadro nº14).

**Quadro nº14**

**Idade começou trabalhar**

<b>Idade</b>		<b>Nº</b>
Valid	12	2
	13	1
	14	8
	15	7
	16	5
	17	1
	Total	24
Missing	System	26
<b>Total</b>		<b>50</b>

Os jovens que iniciaram a sua actividade profissional entre os 14 e 16 anos foram aqueles que mais vezes reprovaram ao longo do seu percurso escolar. É de prever que a família, tal como acontece nestes meios sociais, tenha incentivado ou pressionado os jovens a enveredarem pelo mundo do trabalho mesmo quando a escola fosse uma alternativa a considerar. É provável que estes jovens tenham usado o salário auferido para desenvolver as suas necessidades de consumo.

É curioso verificar que apenas um rapaz deu entrada no mundo do trabalho já com 17 anos, o que pode, talvez, ser justificado por uma prática delinquente precoce e um internamento prolongado num Centro Educativo.

Pelo que foi dito, fácil é compreender que muitos destes jovens começaram a trabalhar numa idade proibida por lei, sem terem concluído a escolaridade obrigatória.

De seguida, procurámos saber qual o tipo de trabalho que os jovens desempenharam e a sua duração. Como seria de prever, os condicionalismos etários, académicos e sociais obrigaram os nossos jovens a desempenhar tarefas indiferenciados (jardinagem, distribuição de publicidade, ajudantes de mecânico, construção civil, etc.) num mercado de trabalho paralelo.

Uma vez que estes rapazes trabalhavam clandestinamente, em regime de "*biscate*", situação ainda mais precária do que o trabalho temporário, não surpreende que a duração dos "*empregos*" não tenha sido prolongada (Quadro nº15).

**Quadro nº15**

**Duração do emprego**

		<b>Nº</b>
Valid	< 1 mês	6
	1 mês	5
	> 1 mês	13
	Total	24
Missing	System	26
<b>Total</b>		<b>50</b>

Com efeito, e muito embora 13 jovens tenham afirmado que o seu trabalho se prolongou por mais de um mês, a verdade é que 6 rapazes permaneceram activos menos de um mês e outros 5, apenas, um mês.

Não temos informação que nos permita quantificar o número de postos de trabalho ocupados por cada jovem. Sabemos por conversas informais que alguns jovens desempenharam várias tarefas indiferenciadas, tendo algumas sido interrompidas pelo internamento num Centro Educativo. No entanto, esta informação permite-nos compreender que os jovens alternavam ou acumulavam o desempenho de um trabalho (muito embora os patrões não cumprissem os requisitos impostos pela lei) com a prática de actos delinquentes.

Alguns jovens explicaram ter suspenso este tipo de actividades, e enveredado por um trabalho legal. Contudo, a morosidade da justiça não lhes permitiu continuar a desenvolver uma actividade profissional inseridos, já que tinham de cumprir uma medida de internamento por actos cometidos anteriormente.

## 2. Aspirações profissionais

As suas baixas qualificações académicas impedia-os de ter grandes aspirações profissionais. No entanto, os resultados do inquérito mostram que 24 jovens gostariam de ter uma profissão qualificada (arquitectura, engenharia, piloto de aeronave, advogado, professor, etc.), enquanto 18 optaram por uma profissão manual (e muito em especial, a profissão de mecânico). Resta acrescentar que 8 jovens ainda não definiram um projecto profissional, justificando-se com o *"falta muito tempo"* e *"nunca pensei nisso"* (Quadro nº16)

**Quadro nº16**

**Profissão do futuro**

	Nº
Valid    Profissão manual	18
Profissão qualificada	24
Não sabe/não responde	8
<b>Total</b>	<b>50</b>

Seria provável que estes jovens pudessem vir a ser engenheiros ou professores desde que tentassem inverter o seu percurso académico. No entanto, e tal como referimos, essa não tem sido a vontade dos jovens. Como justificar, então, que tantos rapazes tenham escolhido uma profissão qualificada, sabendo de antemão que a ela não poderiam aceder? Terá sido uma escolha inconsciente? Um desejo

secreto embora pouco provável de se realizar? A vontade de se valorizarem? O interesse em impressionarem a investigadora?

Não nos surpreendemos tanto que os outros jovens tenham escolhido uma profissão manual. Para estes rapazes, está dentro do seu horizonte pessoal ser mecânico, bate chapas ou pintor da construção civil. Serão, talvez, as profissões com que mantêm um maior grau de "*afinidade*", por serem as que os pais e os amigos desempenham. Sem tanto desejo de se valorizarem, estes jovens conhecendo as suas limitações, escolhem a profissão que lhes parece mais adequada ao seu nível de escolaridade. Afinal, porque será que dizem querer ser altamente qualificados?

Pretendíamos conhecer, ainda, a percepção dos jovens quanto ao grau de dificuldade em encontrar um bom emprego. Observámos serem os jovens que escolheram uma profissão manual, os que demonstraram mais optimismo relativamente à facilidade de encontrar um bom emprego.

Supomos que os jovens fazem esta avaliação por julgarem que o desempenho de um trabalho manual não exige a exibição de competências académicas. No entanto, dada a especialização e saturação do mercado laboral, mesmo um trabalho altamente desqualificado obriga à posse da escolaridade obrigatória. Portanto, muitos destes jovens terão dificuldade em arranjar um emprego legal se não atingirem um nível de escolaridade mais elevado.

Como seria de esperar, são os jovens que gostariam de exercer uma profissão qualificada, os mais conscientes quanto à dificuldade em

encontrar um bom emprego. São também, estes, os únicos jovens que afirmam ser impossível arranjar um bom emprego no futuro.

Muitos jovens (20) sabem que mais que a falta de empregos e de experiência profissional (Anexo 5/Quadro J), ou o seu internamento num Centro Educativo (Anexo 5/Quadro K), é a sua deficiente preparação académica (Anexo 5/Quadro L) que os impede de aceder a um emprego prestigiado e bem remunerado. Contudo e tal como já referimos, as competências escolares pouco mudaram desde a sua entrada num Centro Educativo, o que justifica a impossibilidade de encontrarem o emprego desejado.

Chegados a este ponto, havia que esclarecer o que entendiam os jovens por ter um "*bom emprego*". Das várias opções que lhes foram oferecidas, 33 jovens associaram um bom emprego ao "*fazer o que gosto*" (Anexo 5/Quadro M), enquanto 12 rapazes preferiam "ganhar muito dinheiro" (Anexo 5/Quadro N).

Tendo em conta os resultados obtidos, tudo nos leva a pensar que o "*fazer o que gosto*" se prende com a profissão que os jovens disseram gostar de exercer e que se viu, serem maioritariamente, profissões qualificadas. Mas atendendo ao nível de escolaridade destes jovens, como poderão eles satisfazer esse desejo?

Os handicaps escolares destes jovens serão responsáveis pela sua exclusão dos sectores de trabalho mais prestigiados, muito embora seja este o desejo de muitos.

Estes indivíduos irão ocupar postos de trabalho precário, mal pago e sem perspectivas de promoção social, caso da construção civil, que é



o sector que maior número de empregos oferece a quem detêm níveis escolares e culturais muito baixos. No entanto, pensamos que os jovens, pelo conhecimento que têm da experiência profissional dos pais, muitos a trabalharem na construção civil, manifestam um sentimento de desafeição e de inapetência por este sector de actividade.

No fundo, estes jovens sentem-se, antecipadamente, frustrados com o trabalho que lhe estará "*destinado*". Como reagirão eles à frustração? Provavelmente, alguns irão procurar na delinquência uma estratégia de sobrevivência, um modo de vida alternativo, na tentativa de fugirem a um destino de miséria garantido pela sociedade dominante.

### **3. Trabalho ilegal**

Os jovens opuseram muita resistência quando os questionámos sobre a possibilidade de eles virem a desenvolver um trabalho ilegal. Ficaram muito desconfiados e devem ter pensado que pertencíamos ao Ministério da Justiça. Depois de os termos tranquilizado e colocado a questão no mundo das hipóteses, foi mais fácil conhecer a sua opinião.

Estávamos certos que grande parte das dificuldades sentidas por estes jovens na infância eram de nível monetário, o que os terá impedido adquirir muito do que desejavam. De facto, ao serem questionados sobre as razões que os levariam a enveredar por uma

ocupação ilegal (Quadro nº 17), 20 jovens respondeu "*para ganhar muito dinheiro*", sendo também significativo o número daqueles (11) que afirmaram querer "*viver com luxo*".

Não deixa de ser curioso que 11 jovens tenham referido que a sua opção por um trabalho ilegal lhes permitiria fazer o que gostavam e que 5 tenham confessado que com essa actividade não teriam de dar "*satisfações a ninguém*", nem teriam horários a cumprir.

#### **Quadro nº17**

##### **Porque escolheria um trabalho ilegal**

<b>Razões para um trabalho ilegal</b>	Não ter horários	5
	Não dar satisfações	5
	Ganhar muito dinheiro	20
	Trabalho leve	2
	Viver com luxo	11
	Ser respeitado	2
	Fazer o que gosta	11
<b>Total</b>	Cases	44

Os conteúdos subjacentes a estas respostas, não se afastam, segundo a nossa perspectiva, das que foram dadas anteriormente, a respeito da escola. Com efeito, ao preferirem a "*vida de rua*" e um trabalho ilegal pelas razões apontadas (fazer o que gosta, não ter horários, não dar satisfações), os jovens voltam a demonstrar um enorme desejo de liberdade de acção, tão contrariado pelo internamento em Centros Educativos.

Ainda que a entrada no mercado de trabalho não seja, talvez, a grande prioridade para estes jovens, algumas questões ficam no ar.

As limitações em termos de qualificações escolares dos jovens serão responsáveis pela sua exclusão dos sectores de trabalho mais prestigiados, muito embora não seja este o seu desejo?

Quem disse que assim será? Acabarão por aceitar o seu "*destino*" de classe? Conseguirão invertê-lo de modo a encontrar a profissão desejada? Ou continuarão a escolher a delinquência como um modo de vida alternativo?

#### **4. Expectativas face ao futuro**

Da informação recolhida, ficou claro que os jovens estão conscientes dos perigos que correm se prosseguirem uma carreira desviante.

Ao falarem de um futuro próximo, os jovens desenvolveram, de novo, uma estratégia de exposição, onde procuram mostrar à investigadora, como a sua permanência num Centro Educativo os ajudou a reorientar as suas vidas.

O inquérito por questionário indica-nos que 30 jovens pretendem ir trabalhar (Quadro nº18). Os restantes afirmam querer estudar, o que neste caso significa que os jovens pretendem tirar um curso de formação profissional.

### Quadro nº18

#### O que vai fazer depois sair Centro Educativo

	Nº
Valid	
Trabalhar	30
Estudar	16
Outro	1
Não sabe/não responde	3
<b>Total</b>	<b>50</b>

Pudemos testemunhar que os jovens internados no C.E.V.F. pouco apreço tinham pelas forças policiais. No entanto, este sentimento negativo não impediu que um rapaz nos confessasse querer tirar um curso para entrar na G.N.R. Sendo este o caso aparentemente mais paradoxal em termos de escolhas, a verdade é que os jovens afirmaram querer estudar, trabalhar e constituir família.

Um dos jovens, quanto a nós "*perito*" no encobrimento, desenhou um cenário convencional ideal. Há muito internado em Centros Educativos, este rapaz tenta mostrar um alto nível de inserção na sociedade, para o que sublinha o desejo de trabalhar, constituir família e educar os filhos longe das malhas da delinquência. O excerto da seguinte entrevista ilustra o modo como ele expõe os objectivos a que se propõe.

*"Vou trabalhar. Vou alugar uma casa. Vou agarrar na minha namorada (...) E prontos. Vamos morar juntos. Fazer a nossa vida. Ter filhos, um tempo mais tarde. Ensinar aos meus filhos, o que se*

*deve fazer e o que não se deve fazer” (E8, 18 anos, 4ºano, C.E.P.A.O.)*

Da análise das entrevistas, é possível concluir que os jovens acreditam num estatuto, a seu ver, prestigiado. Com efeito, ser estudante, trabalhador ou chefe de família confere credibilidade social e poderá atenuar a antiga imagem do delinquente.

Mas apesar do optimismo geral, verificámos que alguns jovens têm dificuldade em projectar-se no futuro. Parece-nos plausível que estes indivíduos, encerrados num mundo artificial como é o de um Centro Educativo, descrentes da sua eficácia, não saibam como irão encarar o futuro. Um dos jovens afirma, tal como se pode ver no excerto da entrevista, que só o seu confronto com a sociedade lhe permitirá saber se voltará a reincidir.

*“Não sei se vou deixar de ser bandido. Ainda é muito cedo para pensar nisso. Penso eu (...) Pra mim...não sei. Quando estiver lá fora, a ver a sociedade como ela está” (E8, 18 anos, 4ºano, C.E.P.A.O.)*

## **Capítulo X. O comportamento delinquente dos jovens internados**

### **1. Razões para o internamento em Centro Educativo**

Referimos, anteriormente, que o paradigma interaccionista não atribui um significado especial aos indivíduos, aos seus comportamentos ou à violação das regras, mas tão só às situações decorrentes de uma interacção que levam os outros a designar alguém de desviante. Este pressuposto permite-nos pensar que apesar de muitos indivíduos infringirem as regras sociais, nem todos são catalogados de desviantes. Na verdade, muitos destes indivíduos conseguem ocultar as suas acções e passar incólumes perante as autoridades. Um destino diferente, tiveram os jovens em análise. Por terem violado as regras, e sido descobertos, foram apanhados nas malhas da lei e internados num Centro Educativo. Mas que regras terão estes jovens violado? O que os terá induzido a adoptar um comportamento delinquente?

A maior parte dos jovens (45) afirmou ter sido o roubo a principal razão para o seu internamento num Centro Educativo. Refira-se, ainda, que este delito foi cometido, sobretudo, por adolescentes, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos (Quadro nº19), muito embora encontremos jovens de outras faixas etárias condenados por essa mesma razão.

### Quadro nº19

Cruzamento: idade \* Crime cometido

			Crime cometido			Total
			Roubo	Não sabe/não responde	Homicídio	
Idade	14 anos	Nº	4	1	0	5
	15 anos	Nº	12	0	1	13
	16 anos	Nº	16	1	0	17
	17 anos	Nº	7	1	0	8
	18 anos	Nº	5	1	0	6
	19 anos	Nº	1	0	0	1
Total		Nº	45	4	1	50

Os jovens tiveram alguma dificuldade em explicar os motivos que os levaram a cometer delitos. Pensamos que os rapazes, por uma questão de pudor ou para salvaguardarem a sua privacidade, tentaram ocultar as motivações que os levaram a delinquir. Não surpreende, então, que 16 dos inquiridos (Quadro nº20) tenha preferido não responder. Apesar de tudo, 10 rapazes justificaram o seu comportamento pela influência dos amigos, delegando neles a responsabilidade pelos seus actos.

Seria de prever que muitos jovens explicassem o roubo em função da sua necessidade em ter dinheiro. No entanto, apenas 8 jovens escolheram esta opção, demonstrando assim, que não foi a falta de dinheiro, associada à pobreza, que os conduziu à delinquência.

Não deixa de ser curioso observar que alguns jovens afirmaram ter cometido delitos, apenas, pelo prazer ou divertimento que essa prática lhes proporcionava. Neste caso, *"o roubo (...) é muito mais o*

*resultado de uma prática desportiva do que de um desejo de acumular” (Thrasher, 1927:74).*

#### Quadro nº20

Cruzamento: Idade \* Razão p/acto ilícito

			Razão p/ acto ilícito					Total
			Prazer/divertimen to/curiosidade/ex perimentação	Não sabe/não responde	Outros	Influência amigos	Ter dinheiro	
Idade	14 Anos	Nº	0	2	1	0	2	5
	15 Anos	Nº	4	2	3	4	0	13
	16 Anos	Nº	1	7	1	5	3	17
	17 Anos	Nº	2	2	2	0	2	8
	18 Anos	Nº	1	2	1	1	1	6
	19 Anos	Nº	0	1	0	0	0	1
Total		Nº	8	16	8	10	8	50

Ainda que o prazer e o divertimento tenham sido uma motivação para a delinquência, a verdade, é que nem todos os jovens assumiram, facilmente, essa posição. Apesar de tudo, conseguimos que alguns jovens nos dissessem quais foram os delitos que mais prazer lhes tinham dado praticar.

Pudemos verificar que a aquisição de bens de luxo (através do roubo), de produtos a que dificilmente terão ter acesso, foi o que mais agradou aos nossos jovens. Para um dos entrevistados, o prazer de conduzir um carro de alta cilindrada, sobrepôs-se ao medo de morrer num acidente de viação ou de ser apanhado pela polícia.

*“Os carros ... Conduzir. Dar umas voltas. Uns carros bons” (E7, 16 anos, 7ºano, C.E.V.F.)*



No fundo, mais do que o dinheiro, terá sido a "adrenalina" que impeliu muitos destes jovens à delinquência. É o caso de um rapaz que confessou delinquir pela euforia que sentia ao desafiar o perigo.

*"Era a adrenalina. Eu não preciso de roubar (...) Nunca precisei de roubar. Como eu, há muitos colegas meus que estão aqui. A gente roubava pela adrenalina"* (E8, 18 anos, 4ºano, C.E.P.A.O.)

Mas terá sido, apenas, a "adrenalina" a única motivação para a delinquência? Este rapaz é reincidente. Está internado há muito tempo e já conheceu quase todos os Centros Educativos do país, de onde se terá evadido diversas vezes. Os crimes que cometeu foram de tal forma graves, que é provável que venha a cumprir no futuro, uma pena de prisão.

O comportamento deste jovem deixa-nos perplexos. Porque terá sentido prazer ao incendiar os cabelos de um outro rapaz? Terá sido o espectáculo do sofrimento? O gosto do fogo? O acto em si?

*"O que me deu mais gozo fazer, foi pôr um rapaz com o cabelo a arder no Campo Grande. E comecei-me a rir, a olhar para ele"* (E8, 18 anos, 4ºano, C.E.P.A.O.)

Até que ponto a "adrenalina" poderá tê-lo conduzido a uma prática ininterrupta de delinquência? Porque não foi este comportamento travado por oito ou nove anos de internamento em Centros Educativos? Em que medida o comportamento desviante dos pais poderá ter induzido este jovem à delinquência? De que forma, um

internamento tão prolongado poderá ter potenciado uma aprendizagem mais “*sofisticada*” para a delinquência?

Se bem que o dinheiro não tenha sido a principal razão para delinquir, foi, de um modo indirecto, uma das suas causas. Com efeito, muitos destes jovens demonstraram uma grande apetência pela aquisição de produtos caros.

Testemunhámos, aquando da nossa permanência no C.E.V.F., que os jovens gastavam dinheiro na compra de ténis, camisolas, calças ou bonés de marcas conceituadas. Estas compras eram feitas com o dinheiro que auferiam dentro do Centro Educativo, conseguido mediante a apresentação de um bom comportamento.

Soubemos, também, através dos informantes privilegiados, que em liberdade, os jovens exigiam aos pais a compra de artigos caros. Mas como poderiam eles adquirir tais artigos se os seus rendimentos eram tão limitados? Na impossibilidade de os pais lhes comprarem o que desejavam, os jovens optavam pelo roubo, tal como se pode verificar nos seguintes excertos das entrevistas:

*“Ora...ver os meus amigos e ver uma coisa que os meus pais não me podem dar. E quero, tenho e faço”* (E10, 15 anos, 4ºano, C.E.P.A.O.)

*“Pode haver alturas em que em vez de comprarem uns ténis de tanta quantia, só podem comprar uns ténis de tanto. Aí, já não vou pedir. Vou ter de os arranjar.”* (idem)

*"Atão. Há coisas que eu tive e gostava de ter e não mas podiam dar. E eu tive de as arranjar"* (E11, 15 anos, 6ºano, C.E.P.A.O.)

Pensamos que para os nossos jovens, a aquisição deste tipo de produtos é uma forma de se auto valorizarem. Ao ostentarem uns ténis ou uns jeans de marca, estes jovens sentem-se mais próximos dos colegas, esquecendo assim, a vergonha de pertencerem a um grupo social desfavorecido. Se não bastasse a humilhação do seu insucesso na escola, ao menos, que exibissem as roupas que usavam. Para o conseguirem, utilizavam todos os meios ao seu dispor, nem que tivessem de despir outro rapaz, tal como nos foi relatado por um jovem no C.E.V.F.

Este comportamento mostra que os rapazes internados nestes dois Centros Educativos, à semelhança do que acontece com os jovens da sua idade, são muito sensíveis às modas e aos consumos juvenis. Sabemos, porém, que estes indivíduos provêm dos extractos mais baixos da população, com um reduzido poder de compra. Portanto, para se igualarem aos outros jovens, têm de recorrer a meios ilegítimos, única estratégia capaz de satisfazer as suas necessidades de consumo.

## 2. Sentimentos face ao perigo

É sobre sentimentos que nos iremos debruçar neste capítulo. O que terão sentido os rapazes internados nos Centros Educativos quando cometiam delitos? Quais terão sido as situações em que sentiram mais receio?

À partida, tudo nos levaria a pensar que os nossos jovens são destituídos de sentimentos. Ou que esqueciam os seus sentimentos ao delinquir. Na realidade, alguns jovens confessaram, tal como podemos observar nos seguintes excertos, não manifestar nenhum sentimento quando praticavam actos ilícitos.

*"O que é que eu sentia? Não sentia nada. Medo? Medo de quê?"* (E3, 16 anos, 4ºano, C.E.V.F.)

*"Se eu vou ficar com medo, nunca vou conseguir. Se tivesse medo, não fazia porcaria (...) Nunca se pode meter na cabeça – não vou conseguir. Ou vai acontecer isto ou aquilo, Há que ter sempre pensamento positivo"* (E10, 15 anos, 4ºano, C.E.P.A.O.)

Esta atitude será, no nosso entender, uma estratégia destinada a mostrar à investigadora, que os jovens agem de *"cabeça fria"*, sem outro objectivo que não seja conseguirem atingir os seus objectivos. Pensamos, porém, que ao invés do que pretendem mostrar, os jovens sentiam medo, embora o ocultassem sob a capa de dureza que tanto gostam de ostentar.

Afinal, como poderiam eles roubar, se sentissem medo ou pensassem que seriam apanhados pela polícia? O optimismo, o pensar ou o não pensar nas consequências dos seus actos, eram o leitmotiv para a acção.

Mas, a coragem de que pretendem dar provas, logo desaparece, mal sentem a presença da autoridade. Muito embora este sentimento seja natural em tais ocasiões, os jovens não gostam de o confessar (pelo menos, na presença da investigadora). Preferem, antes, justificar a fuga, pela adrenalina, no desejo de a associarem a uma aventura recambolista. Na óptica destes jovens, será mais honroso dizer que se fugiu, não porque se temia a polícia, mas porque se queria ludibriá-la.

*"Nunca tive medo. Só uma vez em que entrámos num sítio. Começaram a disparar-nos tiros. Senti um bocado de coiso, mas... pelo mesmo tempo, pela adrenalina de nós irmos a fugir"* (E8, 18 anos, 4ºano, C.E.P.A.O.)

## **Capítulo XI - Centros Educativos – um espaço de vida artificial**

### **1. Jovens e monitores – uma relação ambivalente**

A estrutura fortemente hierarquizada de um Centro Educativo impede que os jovens ali internados se relacionem de igual modo com todos os adultos que ali trabalham.

Partimos do pressuposto que num Centro Educativo, as relações sociais se pautam por aquilo que designamos por situações de encobrimento e exposição. Queremos com isto dizer, que dentro deste tipo de instituições, caracterizadas por um modo de funcionamento altamente artificial, pelo "*faz de conta*", os diversos actores têm de accionar um conjunto de estratégias de sobrevivência que passam, uma vezes pela ocultação e outras pela exposição do que pensam e sentem.

Nesta parte da dissertação, e partindo deste pressuposto, iremos dar conta, com base em entrevistas e na observação feita durante um ano, enquanto docente no C.E.V.F, da interacção estabelecida entre os jovens e os Técnicos de Reinserção Social (vulgo "*monitores*"); das expectativas que uns alimentam em relação aos outros; das cumplicidades e dos conflitos que os unem e separam.

Dentro da instituição "*Centro Educativo*", o monitor é uma figura omnipresente e é ele quem mais priva com os jovens Depois dos portões, dos espaços vedados e dos guardas armados, cabe-lhe, ainda, manter a paz e a ordem dentro do Centro Educativo. Nem

sempre é fácil desempenhar esta tarefa, já que a população juvenil pode, pelos motivos mais triviais (como o desagrado pela alimentação) explodir, pondo em risco a integridade física do monitor. E muito embora tivéssemos verificado que este pode usar a força em casos pontuais (e individuais), a verdade é que, em geral, mostra alguma tolerância (ou medo?) perante os actos muitas vezes reprováveis dos jovens. Lembramo-nos, por exemplo, da forma arrogante e agressiva com que a maioria dos jovens tratava os monitores. Estes, ainda que se sentissem ofendidos quando saíam para o exterior, procuravam contornar a situação com muita bonomia, sendo raros os que enfrentavam os jovens.

Resta acrescentar que toda esta encenação é algo paradoxal. Com efeito, o monitor goza de um poder "*mágico*" que lhe permite garantir, na maior parte das vezes, a tranquilidade e o bom funcionamento da instituição. Estamos a falar da autoridade (ou autoritarismo?) e da privação da liberdade valores intrínsecos à emergência de um Centro Educativo.

Estes valores destinados a "*corrigir*" os jovens são muito mal aceites e geram, periodicamente situações de conflito que se podem traduzir por tentativas de agressão aos monitores e/ou fuga da instituição.

Enquanto docente no C.E.V.F., soube de uma caso de tentativa de fuga protagonizada por uns quatro jovens que durante a noite acorrentaram o monitor de serviço, no desejo frustrado de se evadirem. Uns anos antes, um jovem conseguiu fazer-se passar por um monitor, e iludindo a vigilância dos guardas que lhe abriram os

portões, conduziu um carro roubado dentro da instituição até ser apanhado numa bomba de gasolina uns quilómetros à frente.

Nem sempre a revolta assume efeitos tão espectaculares. Por vezes, os jovens conseguem verbalizar bem os seus sentimentos face à instituição e a quem os oprime como se pode verificar pelos excertos das entrevistas que passamos a transcrever.

*"Aqui, mandam em nós. Ficamos revoltados. Não podemos estar lá fora (...) Se me apetece ir beber um copo lá fora, não posso. Se me apetece ir beber uma cerveja, não posso (...)"* (E3, 16 anos, 4ºano, C.E.V.F.)

*"Aqui, é que dá para ver. É um colégio semi-prisional onde nos tiram a liberdade"* (E7, 16 anos, 7ºano, C.E.V.F.)

*"Aqui, tenho muitas regras. Não posso sair lá fora sem que ninguém venha atrás de mim"* (E1, 14 anos, 5ºano, C.E.P.A.O.)

Mas nem sempre a exposição dos sentimentos dos jovens em relação aos monitores é tão visível. Situações há, em que os jovens consideram mais prudente fazerem o "jogo" da instituição e ao usarem uma estratégia de encobrimento conseguem através dos monitores, tirar alguns dividendos. Lembro-me que enquanto docente no C.E.V.F., a presença dos monitores na sala de aula era obrigatória, embora por vezes, eles se ausentassem.



Seria previsível que os jovens procurassem "*agradar*" à professora porque era ela quem os avaliava. O que me foi dado observar, é que os jovens pouco apreço davam à professora, preferindo antes, mostrar ao monitor o muito que se tinham empenhado na aula, mesmo que a participação tivesse sido nula.

Os jovens pouco se importavam com a aprendizagem. Ao accionarem esta estratégia de dissimulação, conseguiam ganhar pontos ("*bola verde*") que lhes permitia obter algumas vantagens - adquirir produtos do exterior, ir de férias e no limite, verem reduzida a sua medida de internamento.

No fundo, o jovem procurava encobrir o seu verdadeiro desinteresse pela escola, tão patente ao longo do ano, através de uma estratégia bem fundamentada de "*convencimento*", de modo a mostrar à instituição um comportamento desejado e tão necessário à sua "*reabilitação*".

Isto não significa que os jovens saíssem sempre vencedores. Na verdade, o seu empenho e sobretudo o comportamento, tão contrário às normas estabelecidas (como por exemplo, o assédio sexual a uma professora), obrigava, por vezes, os professores e os monitores a participarem por escrito alguma ocorrência mais grave.

Verificámos, ainda, que a forma como os jovens se relacionavam com os monitores não pode ser vista, apenas, de uma forma unívoca. Se bem que numa primeira análise, os jovens possam considerar o monitor como um verdugo, como a figura imediata da autoridade e

da privação de liberdade, também é certo, que o monitor é o adulto mais próximo, com quem se pode falar.

Não será de estranhar que o monitor seja a pessoa que melhor conhece o jovem, porque é com ele que mais priva, o que lhe pode permitir desenvolver laços de amizade.

No entanto, e tal como foi referido por um monitor, um Centro Educativo não tem por objectivo promover a afectividade. Esta, quando existe, tem de ficar oculta, porque é fortemente reprimida e condenada por outros agentes dentro do Centro Educativo. Parece-nos, contudo, ser essa afectividade, que permite, apesar dos constrangimentos que bloqueiam a relação entre jovens e monitores, que esse mesmo relacionamento seja possível e que os jovens ultrapassem algumas dificuldades.

Tal como foi referido por um monitor, nada o obriga a prestar atenção ou a estabelecer uma relação de amizade com um jovem internado. No entanto, porque se sentem humanos, alguns dos monitores procuram, por iniciativa própria, aproximar-se dos jovens na tentativa de os ajudarem a vencer obstáculos, tal como se pode verificar através dos excertos das seguintes entrevistas.

*"E algumas vezes, até por carolice .... Aqueles jovens que procuramos tentar ajudá-los. Por nós próprios (...). Eles criam amizade. Às vezes, procuram-nos. Nesse aspecto informal, é que nós fazemos qualquer coisa"* (Técnico Profissional de Reinserção Social, 38 anos, 12ºano, C.E.P.A.O.)

*"Nós fazemos o papel de familiares deles. É o principal apoio que eles poderão ter de nós"* (Técnico de Reinserção Social, 28 anos, 12ºano, C.E.V.F.)

Este conhecimento contribui, ainda, para que os monitores façam juízos de valor e prognósticos quanto ao futuro dos jovens. Conversas informais revelaram-nos que os monitores tinham dificuldade em acreditar que os jovens pudessem deixar de delinquir após a saída de um Centro Educativo. As entrevistas que realizámos, apontam nesse mesmo sentido.

*"Não acredito que eles consigam sair... a maior parte (...) mas na minha opinião particular, acho que os problemas que os levam aqui vão continuar. Aqui, o sistema falha".* (Técnico Profissional de Reinserção Social, 38 anos, 12ºano, C.E.P.A.O.)

*"Depois, quando eles acabam as medidas, voltam à mesma vida (...) e acabam por ir para as prisões"* (Técnico de Reinserção Social, 28 anos, 12ºano, C.E.V.F.)

O fatalismo destas palavras, tão contrárias às que ouvimos de outros actores institucionais, exprime o falhanço da instituição? Mas a ser verdade o que afirmam, revelam também a incapacidade dos monitores enquanto agentes de ressocialização.

Como explicar, então, que um Centro Educativo, que tem por função reeducar os jovens, permita que no seu seio se jogue ao *"faz de conta"*? Que os jovens afirmem ter sido reeducados, que os adultos acreditem na sua reabilitação, mas que a realidade desmintas essas

convicções? Talvez, no fundo, cada um destes actores, os jovens e monitores, porque sabe como se desenrolou a história, procure alterar o seu final, dando-lhe contornos menos grotescos.

## **2. A função mediadora das Técnicas de Reinserção Social**

Entre os quadros superiores existentes num Centro Educativo, podemos destacar os técnicos de reinserção social, função, normalmente, desempenhada pelo sexo feminino, como pudemos observar no C.E.V.F. e C.E.P.A.O. Estas pessoas com formação preferencial em Serviço Social, têm como missão primordial "*reeducar*" os jovens delinquentes internados num Centro Educativo.

Na nossa óptica, as técnicas (como são conhecidas dentro da instituição) desempenham um papel mediador, não só entre as várias instâncias de poder, nomeadamente o director do Centro Educativo e o Tribunal, mas também com as famílias, os professores e outros agentes que participam na vida da instituição. (médicos, enfermeiros, etc.)

As técnicas informam, ainda, os jovens sobre as decisões tomadas a nível superior (Tribunal); escutam-nos, sempre que há um assunto pendente (compra de um produto de higiene pessoal, a ida ao médico, ao Tribunal, as férias, etc.); ocupam-se com a interacção dos jovens com o meio envolvente (colegas, professores, monitores); e actuam em situações de conflito. Mas a função essencial das técnicas

é, na sua óptica, mudar o comportamento dos jovens, é reeducá-los de modo a que se integrem na sociedade normalizada.

*"Com muita persistência, com muito trabalho, com muita entrevista. Pronto... com muito trabalho, quer da equipa técnica daqui, quer da equipa, em termos de monitores. Falando...nós...fazendo perceber e entender o percurso deles e o que eles estão aqui a fazer (...) Eles têm de perceber que têm essas necessidades, de mudança e de mentalidade e pelo menos, de aceitação das regras"* (Técnica Superior de Reinserção Social, 40 anos, Licenciatura em Serviço Social, C.E.V.F.)

Mas para além deste tipo de estratégias, as técnicas pouco têm a oferecer a nível de relacionamento interpessoal. Tivemos oportunidade de verificar que as técnicas, ao invés do que acontecia com os monitores, mantêm uma relação distanciada com os jovens. Este afastamento manifesta-se nos mais pequenos pormenores, nomeadamente, na localização do pavilhão onde trabalham e que dista substancialmente do local onde residem os jovens internados. No entanto, as técnicas circulam bastante pelos espaços juvenis, e os jovens internados no regime semi-aberto contactam-nas nos seus gabinetes sempre que a situação o justifique.

Existindo várias técnicas num Centro Educativo, cada uma é responsável por um número pré definido de jovens. Mas ao invés do que acontece com os monitores, o relacionamento que os jovens mantêm com a sua *"técnica"* é bastante formal, não se verificando

muitas manifestações de afectividade. Lembro-me de ter visto uma técnica ser repreendida por uma outra por ter dado um beijo de boas vindas a um jovem recém-chegado à instituição.

A par de uma atitude de autoridade, a técnica manifesta, também, uma certa comiseração face ao comportamento dos jovens. Esta última atitude, a nosso ver, defensiva, justifica-se pelo receio de desplotar uma situação de conflito, que como se sabe, é difícil de controlar. Estes conflitos podem surgir por situações tão banais como, por exemplo, o desagrado pela ementa do almoço, porque o colega implicou com o penteado, porque o professor obrigou a fazer determinado exercício, etc.

Como seria de esperar, as técnicas assumem para o exterior, que um Centro Educativo é um poderoso instrumento de ressocialização. As técnicas que entrevistámos, consideram que este tipo de instituição é primordial para reeducar os jovens, dispondo estes de pessoal especializado, capaz de os “trabalhar”, ou seja, de lhes dar um conjunto de competências capazes de os integrar na sociedade convencional. Elucidativas são as palavras de uma técnica quando questionada sobre o que é e para que serve um Centro Educativo.

*“É um sítio, é um local do Ministério da Justiça, uma instituição para onde vêm jovens que cometem actos que se consideram crimes (...). É onde estão técnicos e pessoas especializadas para reeducar e dar a estes jovens, competências profissionais e sociais, para um melhor*

*futuro quando saírem*” (Técnica Superior de Reinserção Social, 35 anos, licenciatura em Serviço Social, C.E.P.A.O.)

Apesar de muito valorizarem este tipo de instituição enquanto instrumento integrativo para os jovens delinquentes, nem sempre as técnicas conseguiram deixar de expor as debilidades que ali encontram. Com efeito, uma das técnicas que entrevistámos, referiu que no Centro Educativo onde trabalhava, a intervenção técnica, pedagógica e formativa era deficiente, pondo assim em risco, o processo educativo. Porque se deve considerar este testemunho? Em que consistem os seus argumentos?

Os jovens, por seu turno, mantêm, sempre que possível, um relacionamento amistoso com as técnicas. Estes rapazes, tal como acontece com os monitores, procuram desenvolver estratégias de “*sedução*” tendentes a captar a simpatia das técnicas. Os jovens sabem que um parecer desfavorável das técnicas pode pôr em risco a compra de uma peça de vestuário, a ida à piscina ou a saída durante as férias. Portanto, não admira que se queiram fazer passar por bons alunos, por rapazes bem comportados, tudo estratégias de encobrimento tendentes a levar a bom porto os seus objectivos de vida dentro do Centro Educativo.

Este encobrimento parece ser tão mais visível quando alguns jovens procuram mostrar junto do investigador, o papel positivo que as técnicas desempenharam na sua reeducação. O excerto da seguinte entrevista, mostra-nos um jovem para quem a presença de “*algumas*

*peessoas” (as técnicas de reinserção social) foi decisiva na sua mudança de comportamento.*

*“Olhe, desde que estou no Centro, não andava a mudar nada. Agora, há uns tempos atrás .... Prontos. Conseguiram meter-me na cabeça....certas pessoas que eu tenho aqui dentro, em quem confio... pura confiança, prontos. As pessoas dizem-me que eu não devia fazer isso. Que é assim – o caminho pior é o mais fácil de ir. O mais difícil é o melhor caminho. É o que me disseram” (E8, 18 anos, 4ºano, C.E.P.A.O.)*

Estas palavras deixaram-nos perplexos quanto à capacidade demonstrada pelas técnicas para modificar o comportamento dos jovens delinquentes. Como é possível que a retórica das técnicas seja tão eficaz ao ponto de persuadir os jovens a não delinuírem? Sendo isto verdade, como se explica que este jovem estivesse internado há tantos anos em diversos Centros Educativos? Ou terá este rapaz compreendido que se continuasse a prevaricar, nunca mais deixava de ser punido com medidas restritivas de liberdade? Neste caso, o jovem deve ter preferido encobrir o seu antigo comportamento delinquente e substituí-lo por um outro mais convencional, única estratégia capaz de o restituir à liberdade.

Pelo que nos foi dado observar, ficou-nos a convicção de que a atitude das técnicas, caracterizada pelo autoritarismo e a complacência, assim como o comportamento *“construído”* dos jovens,



contribui para reforçar a imagem de que um Centro Educativo é um espaço de vida artificial. Com efeito, as técnicas, enquanto agentes moralizadores, procuram mostrar e difundir um comportamento exemplar, longe do confronto e da exaltação. Os jovens, por seu turno, tentam revelar, o melhor que podem, a aceitação e assimilação do comportamento proposto.

Os objectivos ressocializadores enunciados pelas técnicas, também nos deixaram muito apreensivos. Se é verdade que um Centro Educativo consegue modelar os jovens, como se justifica que muitos continuem a reincidir quando o abandonam? Na opinião das técnicas, os jovens voltam a prevaricar porque deixam de ter apoio mal saem do Centro Educativo. Neste caso, ficam-nos algumas dúvidas. Esta instituição consegue, efectivamente, modificar os comportamentos indesejados ou funciona, apenas, de muleta, a que os jovens se apoiam sempre que se encontram em dificuldades? Um Centro Educativo, tal como se reclama, tem como objectivo educar os jovens para a liberdade e a cidadania, ou será mais uma peça da engrenagem tendente a acorrentá-los?

### **3. O Director do Centro Educativo**

Não é fácil falar sobre um Director de Um Centro Educativo. O contacto que mantivemos com o Director do C.E.V.F foi esporádico e formal, se bem que o encontrássemos nas reuniões de avaliação, nas festas (Natal, aniversário do Centro Educativo, etc.) e numa breve passagem pelas salas de aula. É também nossa convicção que o seu relacionamento com os jovens era pouco habitual, embora soubéssemos que em casos limite de indisciplina, os rapazes eram chamados à sua presença para serem admoestados e por vezes, castigados.

No C.E.V.F. e provavelmente nos restantes Centros Educativos, o Director preocupava-se muito com a assiduidade dos docentes. A ausência destes provocava grande consternação uma vez que sem professor, os jovens ficavam inactivos, condição suficiente para gerar o conflito. Este era tal o motivo que justificava a presença dos professores durante o período de férias escolares. Estes deviam comparecer durante uma parte do tempo no Centro Educativo de modo a desenvolverem algumas actividades, tarefa que naturalmente devia ser atribuída aos funcionários efectivos do Centro Educativo.

A importância do professor não estava directamente associada a um interesse desmedido pela aprendizagem dos conteúdos escolares.

Como se sabe, em 2 de Julho de 1973, a Reforma “*Veiga Simão*” tornou obrigatório o ensino básico (Carvalho, 1996), o que na época, correspondia ao ensino primário e o preparatório. Em 1986, foram

aprovados os nove anos como base para a escolaridade obrigatório, estando previsto, no futuro, aumentá-la para doze anos. No entanto, verificámos que à data da nossa investigação, nenhum jovem internado nos dois Centros Educativos possuía as habilitações mínimas exigidas pela lei. Além de possuírem uma deficiente preparação académica, os jovens encontravam-se nos patamares mais baixos da hierarquia escolar já que as suas habilitações académicas rondavam o 1º, 2º e 3º ciclo incompleto.

Era pressuposto que os jovens ao darem entrada numa instituição desta natureza, melhorassem as suas competências académicas, um dos passos necessários à sua plena integração na sociedade. No entanto o Director do C.E.V.F e o restante pessoal possuía uma visão mais alargada da educação. Para estas pessoas, a escola não devia atender tanto aos conteúdos programáticos mas valorizar, sobretudo à aquisição de competências sociais (saber estar sentado, respeitar os adultos, estar atento, etc.). Por outro lado, o Director desse Centro Educativo mostrava alguma complacência para com os jovens, considerando que as suas dificuldades de aprendizagem deviam justificar uma maior ligeireza no ensino.

Esta postura deixou-nos perplexos, por considerarmos que a entrada num Centro Educativo podia colmatar algumas lacunas de que os jovens davam mostras a nível escolar. Verificámos, antes, que também no Centro Educativo, o sistema de ensino não conseguiu inverter a situação de fracasso de que os jovens davam provas. Deste modo, seria de esperar que muitos jovens, ao terminarem a sua

medida de internamento em Centro Educativo, continuassem desmunidos de competências que lhes permitiriam enfrentar com sucesso o mercado de trabalho. Se existem dados sobre o insucesso escolar nos CE era bom expô-los aqui.

Esta atitude perante a escola contraria em muito, com os objectivos para que foi criado um Centro Educativo. Sabemos que esta instituição, tal como foi referido pelo Director do C.E.P.A.O., tem por missão desenvolver um trabalho centrado na educação para o direito, destinado a preparar os jovens para uma inserção digna na sociedade. Como se justifica, então, o fraco apreço dado à educação formal?

É verdade que os jovens opõem muitas resistências dentro do Centro Educativo, sendo a maior tal como nos foi explicado pelo Director do C.E.P.A.O. a descrença no poder da intervenção feita no Centro Educativo. Estes jovens rejeitam tudo o que lhes queiram ensinar nomeadamente os ensinamentos escolares. O excerto da entrevista feita a um dos Directores de um Centro Educativo revela bem o modo como os jovens se posicionam face à escola e a consciência dos adultos em relação a tal atitude.

*"Eu não vou aprender nada com vocês; vocês não me vão ensinar nada; eu já aprendi tudo o que tinha a aprender; vocês vão é tentar ensinar-me aquilo que eu não quero. Vocês querem fazer-me ir à escola, mas eu não quero. Acho que a escola não me ensina nada"*  
(Director do C.E.P.A.O., 43 anos, licenciatura em Ciências Policiais).

Uma vez que estes jovens não acreditam na instituição nem nos seus funcionários, como se explica que a procurem após a sua saída tal como foi referido por uma técnica deste Centro? Pelo excerto desta entrevista, é bem visível o antagonismo de vontades que opõe os jovens à instituição. Como se pode acreditar que *"um Centro Educativo te vai ensinar coisas boas, te vai mostrar o que é a vida, o que é importante para ti"* (Director do C.E.P.A.O) quando se verifica uma hostilidade manifesta ao que se pretende ensinar? Supomos que a passagem do tempo transforme a hostilidade em raiva surda ou resignação, o que no nosso entender também não cria um clima propício à reintegração.

Mas apesar de todas estas contradições e dificuldades, o Director do C.E.P.A.O. continua a acreditar que um Centro Educativo consegue reintegrar os jovens. Esta crença não impede que o Director exponha algumas das limitações que podem dificultar este processo, nomeadamente, o trabalho que devia ser feito com as famílias (uma das causas, no seu entender da delinquência), a escola, o bairro, sem esquecer a falta de recursos humanos e materiais.

## **Conclusão**

Partimos do pressuposto que os jovens internados no C.E.V.F. e no C.E.P.A.O. oriundos dos extractos sociais mais desfavorecidos da população, mantiveram ao longo da sua vida, uma relação de conflitualidade com diversas instituições, nomeadamente, a escola e a família. Pensamos, também, que estes jovens por se terem rebelado contra a sociedade, e por terem adoptado um comportamento delinquente, foram punidos com uma medida de internamento num Centro Educativo. Também, ali, o conflito esteve presente, afectando sobretudo as relações dos jovens com os colegas e os monitores, pessoas que com eles mais privavam.

Da observação realizada nos dois Centros Educativos, ressalta a ideia de que estes jovens sempre viveram constrangidos no espaço social onde se movimentavam. Desmunidos de um conjunto muito vasto de capitais, sendo o afectivo o que talvez justifique melhor alguns dos seus comportamentos delinquentes, os jovens, foram obrigados, desde cedo, a tomar decisões e a definir estratégias de que a delinquência poderá ser, apenas, um exemplo.

Acreditamos, porém, que o comportamento delinquente destes jovens não constitui uma acção exterior à sociedade. Sabemos que a acção humana, quer se trate da que é desenvolvida por um artista, um sábio, um governante e neste caso por um delinquente, "não

*reside nem na consciência, nem nas coisas, mas na relação entre dois estados do social, a saber: a história objectivada nas coisas, sob a forma de instituições e a história incarnada nos corpos sob a forma desse sistema de disposições duráveis, a que eu chamo habitus"* (Bourdieu, 1982:37,38). De onde se pode concluir, à semelhança de Bourdieu, que a acção humana resulta de um duplo movimento "construtivista" que conduz a uma "interiorização do exterior e uma exteriorização do interior".

No nosso entender, os jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O. terão desenvolvido um determinado tipo de habitus (entendido como a estruturação interna da nossa subjectividade) ao longo da sua trajectória de vida marcada pela pobreza.

Muitos destes jovens vivem, tal como já referimos, no seio de uma família onde o pai é uma figura ausente, o que justifica ser muito distante ou nula a relação que com ele mantêm.

Estes jovens deixaram de viver com o pai numa idade ainda precoce. A investigadora sabe através dos informantes privilegiados, que mesmo aqueles jovens que sempre viveram com os pais, apesar de quererem ocultar, acabam por deixar transparecer um sentimento de abandono, justificado, não raras vezes pelos afazeres profissionais dos progenitores. Afastados, compulsivamente mas nem sempre de uma forma intencional da família, os nossos jovens procuram nos amigos a afectividade que desejavam encontrar em casa. Mas o que poderá acontecer a um jovem carente, mal amado, e quase sempre negligenciado?

A Escola de Chicago já tinha mostrado que o desmembramento dos alicerces que estruturam a sociedade americana, nomeadamente, os mecanismos tradicionais de controlo social como a família, foram responsáveis pela emergência de novas condições sociais propícias ao desenvolvimento de comportamentos delinquentes.

Mais recentemente, Malewska e Peyre (1973) concordam que os pais dos jovens desviantes não estabelecem uma relação afectiva calorosa com os filhos, o que os impede de assimilarem e interiorizarem de um modo adequado as normas sociais. Cusson (1990), por seu lado, explica que nas famílias onde existem jovens desviantes, os pais dispensam pouca atenção aos filhos, não exercem qualquer tipo de vigilância sobre eles, estão pouco empenhados no seu processo educativo.

Talvez a pesquisa efectuada a propósito da influência da família sobre os comportamentos desviantes dos jovens seja insuficiente e inconclusiva. No entanto, e tendo em conta que as disposições adquiridos ao longo de determinadas experiências, nomeadamente as familiares, têm efeitos sobre outras esferas da nossa trajectória pessoal, seria interessante avaliar, numa pesquisa futura, em que medida o *habitus* nascido de um mau relacionamento e desinteresse paterno pode potenciar a delinquência. Na verdade, somos obrigados a admitir que o "*habitus primário*", ou seja, as estruturas sociais da nossa subjectividade, construído ao longo das nossas primeiras experiências, pode justificar muitas das nossas acções futuras. Porque não explicará o *habitus* a prática delinquente?



Se chegarmos a essa conclusão, poder-se-ia pensar que o *habitus* é um mecanismo reprodutor das estruturas sociais. Sabemos, contudo, que o *habitus* é constituído por "*princípios geradores*". Portanto, e como refere Bourdieu, os indivíduos reproduzem acções passadas quando confrontados com situações habituais e tendem a inovar face a situações inéditas.

No que se refere aos nossos jovens, as disposições criminógenas nascidas de um relacionamento deficiente com a família poderão manifestar-se caso as circunstâncias o permitam, nomeadamente aquelas que se prendem com a pobreza. Em contrapartida, se o jovem se conseguir movimentar num espaço social mais favorável onde possa satisfazer muitas das suas necessidades económicas, educativas e culturais, e onde consiga realizar-se pessoal e profissionalmente, poderá não delinquir. Daqui decorre que a delinquência não será, apenas, o resultado de um *habitus* inculcado por um mau relacionamento familiar, mas de um conjunto de factores internos e externos ao sujeito. Porque se as acções dependessem de um *habitus* adquirido ao longo das condições de existência e das trajectórias do grupo social de pertença, nomeadamente a família, seria de prever que as mesmas condições sociais produzissem, necessariamente, um mesmo tipo de indivíduo. Teríamos, assim, uma espécie de clonagem social. Mas estamos conscientes que cada *habitus* individual, ainda que fortemente enraizado em nós, combina de maneira específica uma diversidade de experiências sociais.

Portanto, mesmo que a família potencie a delinquência, outras experiências poderão fazer inverter essa prática.

Sabemos que os recursos, ou os diversos capitais não se encontram distribuídos de um modo equitativo entre os indivíduos. Esta assimetria cria relações de dominação que se manifestam em todas as esferas da vida social.

Os indivíduos, caso dos jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O., oriundos das classes desfavorecidas, encontram-se em desvantagem, porque os seus capitais nomeadamente o económico, social, escolar e cultural são reduzidos. Esta situação contribui para potenciar e perpetuar as situações de pobreza e de exclusão social.

A democratização do ensino mais do que atrair, obrigou crianças e jovens a entrar no sistema de ensino e a prosseguir níveis de escolaridade cada vez mais elevados. Esta massificação teve consequências negativas que se pautaram pelo insucesso e abandono precoce da escola. E mesmo com as recentes medidas educativas levadas a cabo pelo governo português, que no entender de muitos professores e especialistas, contribui para o "*facilitismo*" da aprendizagem e um analfabetismo funcional, a verdade é que a escola continua a ser um poderoso instrumento de dominação simbólica. Porque se o sistema de ensino tivesse como objectivo atrair os jovens e promover o conhecimento e a igualdade de oportunidades, seria bem menor o insucesso e o abandono escolar.

Neste caso, também os jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O. teriam, provavelmente, prosseguido os estudos, e as suas expectativas em relação à escola e ao seu futuro profissional seriam mais optimistas.

No fundo, o percurso escolar dos jovens internados nestes dois Centros Educativos não pode ser explicado por uma incapacidade intelectual, nem deve ser imputada à pobreza. Poderá ser justificada, em parte, pela violência simbólica exercida sobre eles. Portanto, há que admitir que estes jovens não gostassem das matérias que lhes eram ministradas nas aulas, porque o seu conteúdo estava completamente desfasado das suas vivências e do mundo que os rodeava.

Mas se é verdade que os nossos jovens estão sujeitos a formas de dominação simbólica que se manifesta pelos conteúdos escolares, formas de comportamento padronizadas ou competências a atingir, também é certo que eles reagem muitas vezes pela violência, demonstrando assim o seu "*empenhamento*" no processo educativo. Lembremos, por exemplo, os ataques que nos foram relatados por alguns jovens e que se abateram sobre as instalações, os colegas, os professores e os funcionários.

Por outro lado, não podemos entender o insucesso escolar como o resultado mecânico de uma socialização da aprendizagem para o fracasso. Com efeito, os jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O.

adoptaram um comportamento disruptivo, nomeadamente a violência, o insucesso e o abandono escolar, como estratégia de exposição tendente a chamar a atenção dos mais velhos. Que visibilidade teriam estes rapazes se os seus resultados e comportamento fossem medíocres ou medianos?

Impossibilitados de se igualarem aos bons alunos, já que as suas trajectórias de vida e expectativas, em muito os afastam desse padrão, os nossos jovens decidiram adoptar um comportamento escolar reprovável por sentirem que este também os distinguiria dos demais.

Estes jovens sabiam que as repetências sucessivas, o comportamento turbulento, as fugas e a ameaça de um abandono precoce da escola, obrigariam a comunidade escolar a debruçar-se sobre si. Portanto, na sua óptica esta seria a estratégia necessária para os afirmar enquanto sujeitos participativos do processo educativo. Seria, também, a melhor forma de combater a exclusão a que são votados em resultado da forma como o poder simbólico está distribuído.

Ao adoptarem este tipo de estratégias, os jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O. tornam-se sujeitos capazes de produzir situações sociais, porque possuem uma capacidade de resposta, uma atitude transformadora face aos mecanismos de funcionamento e aos constrangimentos impostos pela vida social, neste caso, o sistema de ensino.

Para além da escola, os jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O. também estão familiarizados com outras instâncias de dominação. De todas, será sem dúvida o Centro Educativo a que mais resistência oferece, porque é a mais penosa, a que mais condiciona a liberdade individual.

Tal como referimos, o Centro Educativo desempenha uma função semelhante a um Estabelecimento Prisional. Estas instituições são instrumentos de detenção legal, destinadas a corrigir, a modificar o comportamento dos indivíduos por forma a integrá-los na sociedade. Mas conseguirá o Centro Educativo cumprir tais objectivos? Tal como vimos ao longo deste trabalho, embora mostrassem alguma apreensão, mais de carácter técnico (falta de verbas, de pessoal, de melhores instalações), do que pedagógico e normativo, os responsáveis pelo processo de ressocialização dos jovens, caso do Director, das técnicas de reinserção social e dos "*monitores*", não questionaram o papel desempenhado por um Centro Educativo. Pelo contrário, mostraram-se optimistas e revelaram que um Centro Educativo consegue modificar os comportamentos delinquentes dos jovens.

A opinião dos adultos não nos surpreendeu, porque era a que deles esperávamos. Mas o que pensar da atitude dos jovens face à instituição?

Vimos que os jovens pouco apreço tinham por um Centro Educativo. Portanto, tudo nos levaria a pensar que eles não os aceitariam em nenhuma circunstância. No entanto, as entrevistas revelaram, que quase todos os jovens, mesmo os mais críticos, admitiram que um Centro Educativo era o meio mais eficaz para punir os delinquentes. Caso fossem eles a decidir, depois de darem uma oportunidade a outros jovens delinquentes, optavam pelo Centro Educativo por ser este o instrumento privilegiado para castigar os infractores.

O que levará os nossos jovens a não aceitarem o seu internamento num Centro Educativo e a proporem-no para castigar os outros? Acreditarão que esta instituição contribui para modificar comportamentos? Ou accionarão de novo uma estratégia de exposição, tendente a mostrar à investigadora o seu grau de adesão às normas vigentes? Que outra justificação poderemos encontrar para jovens que não conseguem "*melhorar*" o seu comportamento, mas "*recomendam*" o Centro Educativo para modificar as atitudes dos outros?

Não nos surpreende que estes jovens não vislumbram outra alternativa a um Centro Educativo. Ao longo das entrevistas, os adultos confessaram que o Centro Educativo era o único instrumento capaz de modificar o comportamento dos jovens delinquentes. E muito embora reconhecessem a necessidade de fazer alguns ajustamentos e introduzir mudanças, a verdade é que a única alternativa era o Centro Educativo.

Neste ponto do trabalho, também nós nos interrogamos. O que fazer dos jovens que cometem delitos? Deixá-los sem castigo? Puni-los? Com que instrumentos? A Justiça portuguesa tem algumas propostas, sendo o internamento num Centro Educativo a medida mais severa para castigar quem comete delitos graves. No entanto, os resultados obtidos nem sempre são os desejados, o que demonstra a ineficácia das medidas adoptadas.

Sabemos que os especialistas já diagnosticaram algumas das causas que induzem os jovens à delinquência. Sabemos também, que os poderes públicos reconhecem, por vezes, que o internamento/prisão produz efeitos perversos, o que justifica a ideia de que a *"prisão é a escola do crime"*. Assim sendo, porque se teima em manter modelos que se têm revelado ineficazes ao longo do tempo? Por inércia? Porque faltam alternativas? Porque os responsáveis pela justiça são incapazes de inovar?

No final deste trabalho, mais do que certezas, ficam muitas questões por esclarecer. Fica-nos, ainda, a dúvida se a pobreza é um passaporte para a delinquência.

Seria abusivo generalizar e dizer que todos os pobres são delinquentes. No entanto, podemos afirmar que a maioria dos jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O. são pobres e enveredaram pela delinquência. Terá a pobreza potenciado esse comportamento? Se atendermos aos seus padrões de consumo e à impossibilidade de os

satisfazer, tudo nos leva a pensar que a pobreza induziu à delinquência

Consideramos, porém, que ao invés de procurar uma relação de causalidade entre pobreza e delinquência, há que reconhecer que está última é uma prática transversal a todos os grupos sociais. No entanto, os pobres terão mais “*propensão*” a serem descobertos e punidos, porque a sua condição não lhes permite fazer uso de um influente capital social.

Consideramos que o grupo social de pertença, não só estimula diferentes consumos, como justifica práticas delinquentes variadas. No que respeita aos pobres, a delinquência terá contornos e motivações que muito se afastam da que é praticada pelas classes favorecidas. Basta lembrar que os crimes económicos praticados pelos “*colarinhos brancos*” envolvem milhões de euros, enquanto que as classes desfavorecidas, geralmente, o que roubam é para satisfazer um consumo imediato.

Por fim, poder-nos-emos questionar sobre o que será o futuro dos jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O. Conseguirão estes jovens deixar de delinquir e integrar-se na sociedade normalizada? Ou tenderão a perpetuar um comportamento delinquente, definindo como projecto de vida uma carreira desviante?

Qualquer que seja o projecto de vida a seguir, este dependerá da margem de liberdade que cada jovem dispõe. Embora reduzida, esta margem de liberdade permite que os jovens internados nos dois



Centros Educativos escolham e optem pela delinquência ou por uma vida conformista.

Este trabalho foi meramente exploratório e procurou levantar o véu para dar a conhecer as trajectórias e as expectativas de vida dos jovens internados nos C.E.V.F. e C.E.P.A.O. No entanto, revelou-se aliciante e motivou-nos a acompanhar, futuramente, alguns destes jovens, no desejo de conhecer o rumo que irão dar às suas vidas.

## BIBLIOGRAFIA

**ABREU**, I. e Roldão, M.C. (1989), "Evolução da escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos", in *O Ensino Básico em Portugal*, pp.41-94, Edições ASA, Porto

**AGGLETON**, P. (1987), *Deviance*, Tavistock Publications, Ltd.

**ALMEIDA**, J.F. e J.M.Pinto (1980), *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença

**ALMEIDA**, J.F. et all (1992), *Exclusão Social, Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*, Oeiras, Celta

**ALMEIDA**, M.R. Crucho de (1988), *Uma Estatística dos Crimes Chegadas ao Conhecimento das Autoridades: a Transparência Enganadora dos Números?*, separata do Boletim da F.D.C., Faculdade de Direito de Coimbra

**AMIGUINHO**, A. (1992). *Formação e Inovação. O projecto "ECO" em Arronches: um Estudo de Caso Centrado na Vivência e na Apropriação do Percurso de Formação pelos Professores.*, Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

**ARIÈS**, P. (1988), *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, Lisboa, Relógio d'Água Editores

**BAPTISTA**, I.; PERISTA, H.; REIS, A. L. (1995) *A Pobreza no Porto: Representações Sociais e Práticas Institucionais*. Porto: REAPN, Cadernos REAPN, nº1.

**BARDIN**, L. (1988), *Análise de Conteúdo*, Edições 70

- BARREYRE, J.Y.** (1992), *Les Loubards, Une Approche Anthropologique*, Paris, L'Harmattan
- BAUMRIND, D.** (1980), "New Directions in Socialization Research", in *American Psychologist*, 35, pp.639-652
- BECKER, H.** (1973), *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, Nova York, Free Press
- BELORGEY, J. M.** (1992), « Lever les Malentendus », in *Le Revenu Minimum d'Insertion, Une Dette Sociale*, Logiques Sociales, L'Harmattan
- BENAVENTE, A.** (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, IED
- BENAVENTE, A.** (1988), « Da construção do Sucesso Escolar – Equacionar a Questão e Debater Estratégias », in *Seara Nova*, nº18, pp.23-27
- BENAVENTE, A et al.** (1994), *Renunciar à Escola – o Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século
- BENTON, P.** (1983), *Le Fléau du Bien. Essai sur les Politiques Sociales Occidentales*, Paris, Robert Laffont
- BERGER, F. e Luckman, T.** (1966), *The Social Construction of Reality*, Londres, Doubleday
- BERTHELOT, J.M.** (1982), Réflexions sur les Théories de la Socialisation, in *Revue Française de Sociologie*, vol.XXIII, pp. 585-604
- BIRON, L.** (1974), *Famille et Délinquance: Mémoires de Maîtrise*, Montréal, Université de Montreal

- BIRON**, L. e Cusson, M. (1979), *La Contrainte Sociale et Délinquance*, Montréal, Université de Montreal
- BLANCHET**, A. (1991), *Dire et Faire Dire l'Entretien*, Paris, A. Colin
- BLANCHET**, A e Gotman, A. (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan
- BLOS**, P. (1962), *On Adolescence*, Londres, Collier-Macmillan
- BLOUET-CHAPIRO**, C. e FERRY, G. (1991), *El Psicólogo en la Clase*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- BLUMER**, H. (1981), "George Herbert Mead", in: Rhea, B., *The Future of Sociological Classics*, London, Allan & Unwin
- BOUDON**, R. (1973), *L'Inégalité des Chances : la Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*, Paris, Armand Colin
- BOUDON**, R.(1979), *La Logique du social*, Paris, Presses Universitaires de France
- BOUDON**, R. (1982), *Corrientes de la Investigación de las Ciencias Sociales*, Madrid, Tecnos
- BOURDIEU**, P. (1982), *Leçon sur la Leçon*, Paris, Minuit
- BOURDIEU**, P. (1988), La Jeunesse n'est qu'un mot, in *Question de Sociologie*, Paris, Minuit, pp.143-154
- BOURDIEU**, P. (1993), *La Misère du Monde*, Paris, Seuil
- BOURDIEU**, P. e Champagne, P. (1992), "Les Exclús de l'Intérieur", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº91-92
- BOURDIEU**, P. e Passeron, J.C. (1970), *La Reproduction: Elements pour une Théorie du Système d'Enseignement*, Paris, Ed.Minuit

- BRÉBANT**, B. (1984), *La Pauvreté, un Destin*, Editions l'Harmattan, Paris
- BRIMO**, A.(1968), *Les Méthodes des Sciences Sociales*, Paris, Éditions Montchrestien
- BRONFENBRENNER**, U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press
- CAPLAN**, A. (1978), *A Formal Statement and Extension of Hirschi's Theory of Social Control*, Montréal, Université de Montreal
- CAPUCHA**, L. (1992), *Problemas da Pobreza: Conceitos, Contextos e Modos de Vida*, Dissertação de Mestrado em Sociologia Rural e Urbana, Lisboa, ISCTE
- CAPUCHA** L. (coord.) (1998) *Rendimento Mínimo Garantido : Avaliação da Fase Experimental*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Ministério de Trabalho e da Solidariedade
- CARVALHO**, A.D. (1985), "Das Ciências da Educação à Ciência da Educação", *Separata de Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIX
- CARVALHO**, R. (1996), *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, F.C.Gulbenkian
- CASTRO**, J.L.S. (1995), *Entre a Tutela e a Sobrevivência: Contextos de Socialização e Trajectórias dos Meninos de Rua*, Dissertação de Mestrado em Sociologia da Família, Lisboa, ISCTE
- CASTRO**, J.L.S. (1997), *Socialização das Crianças de Rua e Lógicas de Intervenção das Redes de Suporte Social*, Lisboa, Gabinete de Estudos Jurídico-Sociais do C.E.J.

**CASTEL**, R, (1995), *Les Métamorphoses de la Question Sociale: une Chronique du Salariat*, Paris, Fayard

**CASTEL**, R, J.F.Laé (1992), La Diagonale du Pauvre in *Le Revenu Minimum d'Insertion, Une Dette Sociale, Logiques Sociales*, L'Harmattan

**CAVAN**, A. R.S. (1969), *Suicide of the West*. New Rochelle, Nova York

**CHAMBLISS**, W., (1974), The State, the Law and the Definition of Behavior as Criminal or Delinquemnt, in D.Glaser, *Handbook of Crimonology*, Chicago:Rand Mc´Nally College Publishing Company

**CHAMBOREDON**, J.C., (1971), La délinquence Juvénile, Essai de Construction d'Object, in *Revue Française de Sociologie*, vol.XII, pp. 335-377

**CHAMBOREDON**, J.C.,(ed.) (1985), *Adolescence Terminée, Adolescence Interminable*, Paris, PUF

**CHATAGNER**, F. (1993), *La Protection Sociale*, Paris, Le Monde-Marabout

**CHIRICOS**, T.G., et al. (1977), *Deterrance of Delinquency, Final Report*, Tallahassee, Florida, The Florida University, School of Criminology

**CLARK**, A., **CLISSOLD**, M. (1982). Correlates of Adaptation Among Employed and Unemployed Young Men. *Psychological Reports*, 30, 887

**CLAVEAU**, C.N. (1977), Vérification transculturelle de la théorie d'Empey et Lubeck, École de Criminologie., Université de Montréal.

**CLEMMER**, D. (1940). *The Prison Community*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.

**CLOWARD**, R.A., e L.E.Ohlin, (1960), *Delinquency and Opportunity: A Theory of Delinquent Gangs*, Clencoe, H., Free Press

**COHEN**, A.K, (1966), *Deviance and Control*, Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall

**COHEN**, A.K., (1971), *Delinquent Boys: the Culture of the Gang*, New York, University of Chicago Press

**COSTA**, A.B. (1998), Exclussões Sociais in *Cadernos Democráticos*, nº2, Lisboa, Gradiva

**COULON**, A., (1987), *L'ethnométhodologie*, Que Sais-Je? PUF, Paris, France.

**CROZIER**, M., E. Friedberg (1981), *L'Acteur et le Système: Les Contraintes de l'Action Collective*, Paris, Editions du Seuil

**CUSSON**, M.(1961), *Délinquants, pourquoi?* Paris, Armand Colin

**CUSSON**, M. (1983), *Le Controle Social du Crime*, Paris, PUF

**CUSSON**, M. (1990), *Croissance et Décroissance du Crime*, Paris, PUF

**DELGADO**, J. M. e J.Gutiérrez, (1999), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigacion en Ciencias*, Madrid, Sociales Editorial Síntesis S.A.

**DEMAZIÈRE**, D. (1992), *Le Chômage en Crise ? La Négociation des Identités des Chômeurs de Longue Durée*. Lille, Presses Universitaires de Lille

**DEMAZIÈRE**, D., e Dubar, C. (1997), *Analyser les Entretiens Biographiques : l'Exemple de Récits d'Insertion*, Paris, Nathan

**DETHYRE**, R., Zrdiri C.M. (1992), *La Révolte des Chômeurs*, Paris, R.Laffont

**DIAS**, J., F., Andrade, M. C.(1984) *Criminologia: o Homem Delinquente e a Sociedade Criminógena*, Coimbra Editora

**DILTHEY**, W. (1942), *Introduction à l'étude des sciences humaines*, Paris : PUF

**DOERINGER**, P e PIORE, M. (1971), *Internal labour Markets and Manpower. Analysis*, Lexington, D. C. Heath.

**DONZELOT**, J. (1977), *La Police des Familles*, Paris, Ed. Minuit

**DUBAR**, C., (1991), *La Socialisation. Construction des Identités Sociales et Professionnelles*, Paris, A.Colin

**DUBAR**, C. ( 2000) *La crise des identités*. Paris: PUF

**DUBET**, F. (1987), *La Galère: les Jeunes en Survie*, Paris, Fayard

**DUBET**, F. (1994), *Sociologie de l'Experience Social*, Paris, Le Seuil

**DUBET**, F., Jazouli, .A, Lapeyronnie D. (1985), *L'Etat et les Jeunes*, Paris, Editions de l'Atelier

**DUBET**, F e D.Martuccelli (1996), « Théories de la Socialisation », in *Revue Française de Sociologie*, vol.XXXVII, pp.511-535\

**DUBET**, F., (2002), *Le Déclin des Institutions*, Paris, Le Seuil

**DURKHEIM**, E. (1973), *De la Division du Travail Social*, Paris : PUF

**DURKHEIM**, E. (1977), *O Suicídio: Estudo de Sociologia*, 2ª ed. Lisboa, Editorial Presença



**DURKHEIM**, E. (1980) *As Regras do Método Sociológico*, Lisboa, Editorial Presença

**DUVERGER**, M. (1978), *Métodos de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Editorial Ariel

**ELBAUM**, M. (1988), "Stages, Emploi et Salaires d'Embauche: l'Insertion des Jeunes, à quel prix?", *Formation-Emploi*, nº33, Janeiro-Março

**ELMER** e N., Reicher, S. (1995), *Adolescence and Delinquency*, Oxford, Blackwell Publishers

**EMPEY**, L. e T. Lubeck (1971), *The Silverlake Experiment*, Chicago Adline Publishing

**EHRENBERG**, R. G. e R. S. Smith. (2000), *Modern Labour Economics: Theory and Public Policy*. Reading, Mass: Addison Wesley

**ERICKSON**, E. (1968), *Identity: Youth and Crisis*, New York, Norton

**ERICKSON**, M.L. e Gibbs, J.P. (1979), Community Tolerance and Measures of Delinquency, *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol.16, nº6, pp.55-79

**FARRUGIA**, F. (1997), « Exclusion : Mode d'Emploi », in *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol.C II

**FEIXA**, C. (1999), « De Culturas, Subculturas y Estilos », in *De Jovenes, Bandas y Tribus*, Barcelona, Ariel, pp.84-105

**FERREIRA**, E.V. (1998), *Crime e Insegurança em Portugal – Padrões e tendências, 1985- 1996*, Oeiras, Celta

**FERREIRA**, J.M.C. et al (1995), *Sociologia*, Alfragide, McGraw-Hill de Portugal, Lda.

- FERREIRA, P., M.** (1999), *Desvio e Juventude: Causas Sociais da Delinquência Juvenil*, Tese de Doutoramento em Sociologia, ISCTE
- FERREIRA, V.** (1988), in Silva, A. S.S e Pinto, J. M., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento
- FONSECA, L.P.** (2001), *Culturas Juvenis, Percursos Femininos, Experiências e Subjectividades na Educação das Raparigas*, Oeiras, Celta
- FOUCAULT, M.** (1972), *História da Loucura na Idade Clássica*, Brasil, Editora Perspectiva
- FOUCAULT, M** (1989), *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro, Edição Graal
- FOUCAULT, M.** (2005). *Vigiar e Punir – o Nascimento da Prisão*. Petrópolis, Editora Vozes,
- FRÉCHETTE, M., e LeBlanc, M.** (1987), *Délinquances et Délinquants*, Montreal, Gaetan Morin
- GALLAND, O.** (1985), "Formes et Transformations de l'Éntree dans la Vie Adulte", in *Sociologie du Travail*, nº1, pp.32-53
- GALLAND, O.** (1991), *Sociologie de la Jeunesse*:, Paris, Armand Colin
- GALLAND, O.** (1993) « La Jeunesse en France, un Nouvel Âge de la Vie », in Cavalli A., Galland O. (dir), Paris, Armand Colin
- GALLAND, O.** (1996). *Les Étudiants*, Paris, La Découverte
- GALLAND, O.** (1999), *Les Jeunes*. Paris, La Decouverte
- GARCIA, J.L.** (2000), *Estranhos: Juventude e Dinâmicas de Exclusão Social em Lisboa*, Celta Editora

- GAULEJAC**, V. e T.Léonetti, I. (1994), *LaLutte des Places: Insertion et Désinsertion*, Marseille, Hommes et Perspectives
- GAZIER**, B. (1991) *Economie du travail et de l'Emploi*. Paris, Dalloz.
- GECAS**, V. (1979), "The Influence of Social Class on Socialization", in W.Burr e I.Reiss (eds.) *Contemporary Theories About the Family*, vol.I, New York, Free Press, pp.365-404
- GERSÃO**, E. (1988), "Delinquência Juvenil e Tribunais de Menores: Reflexões à Volta de Alguns Dados Estatísticos", *Povos e Culturas* nº3
- GERSÃO**, E. (1990), "Portugal entre as Armadilhas da Protecção e da Justiça de Menores", *Tribuna da Justiça*, nº4-5
- GHIGLIONE**, R. e **MATALON**, B. (1992), *O Inquérito, Teoria e Prática*, Oeiras, Celta
- GIDDENS**, A. (1986), *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Oxford, Polity Press
- GIDDENS**, A. (1988), " Dimensões da Modernidade", in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº4, pp.237-252
- GIDDENS**, A. (1992), *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press
- GIDDENS**, A. (1994) *Modernidade e Identidade Social*, Oeiras, Celta
- GILLER**, H. (1983), "Juvenile Delinquency. Trends and Perspectives", in *Journal Cambridge*
- GLUECK**, S. e E.Glueck (1950), *Unraveling Juvenile Delinquency*, Cambridge, Mass, Harvard University Press
- GOETZ**, J.P.; LE COMPTE, M.D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.

- GOFFMAN**, E (1978), *Manicômios, Prisões e Conventos*, S.Paulo, Ed. Perspectiva
- GOFFMAN**, E. (1988), *Estigma- Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, Rio de Janeiro, Editora Guanabara
- GOFFMAN**, E. (1993), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio d'Água
- GORDON**, Reich, Edwards, (1973), "A Theory of Labor Markets Segmentation", *American Economic Review*, Maio
- GRIGNON**, C. (1971), *L'Ordre des Choses: les Fonctions Sociales de l'Enseignement Technique*, Paris, Editions de Minuit.
- GRYGIER**, T. (1965): *Notes: Criminology and the Advancement of Science*, Br J Criminol
- HAGAN**, J. (1987), *Modern Criminology – Crime, Criminal Behavior and its Control*, Nova York, McGraw-Hill
- HAGAN**, J., A.R.Gillis e J.Chan (1978), "Explain Official Delinquency: a Spacial Study of Class, Conflict and Control", in *The Sociological Quarterly*, 19, pp.386-398
- HAGUETTE**, T.M.F. (1990), *Metodologias Qualitativas na Sociologia*, Brasil, Petrópolis
- HALL**, S. e Jefferson, T. (eds) (1976), *Resistance Through Rituals*, Londres, Hutchinson
- HENDRY**, L.B., **RAYMOND**, M.J. (1986), Psycho-social aspects of youth unemployment: an interpretative theoretical model, *Journal of adolescent*, Dez. Vol. 9, Pags.355-66

**HESS**, R.D. (1970), "Social Class and Ethnic Influences upon Socialization", in P.Mussen (ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, vol.2, Wiley, Nova York, pp.457-557

**HIRSCHI**, T. (1969), *Causes of Delinquency*, Berkeley University of California Press

**HIRSCHI**, T. e M.Gottfredson (1983), "Age and Explanation of Crime", in *American Journal of Sociology*, vol.89, nº1, pp.552-584

**ISAMBERT-JAMATI**, V. (1966), "A Adolescência na Sociedade Moderna", in *Análise Social*, nº14, pp.185-197

**ISAMBERT-JAMATI** (1970), *Crises de la Société, Crises de l'Enseignement*, Paris, P.U.F.

**JENCKS**, Ch. (1979), *Inégalités, Influence de la Famille et de l'École en Amérique*, Paris, P.U.F.

**KELLERHALS**, J. e Valente, L. (1986), Interactions Familiales et Styles de Contrôle de la Déviance, in *Déviance et Société*, nº10, 4, pp.341-361

**KELLERHALS**, J. e Montandon, C. (1991), *Les Stratégies Éducatifs des Familles*, Paris, Delachaux e Niestlé

**KITOUSE**, J., (1965) The New Conception of Deviance and its Critics in W.Gove, *The Labeling of Deviance. Evaluating a Perspective*. New York, Sage

**KOHN**, M.L. (1977), *Class and Conformity: a Study in Values*, Chicago, University of Chicago Press

**KORNHAUSER**, R.R. (1978) *Social Sources of Delinquency: An Appraisal of Analytic Models*, University of Chicago Press

**KOVACS**, I. (1990), "Modernização Tecnológica e Inovação Organizacional na Indústria Portuguesa: Análise de Casos", *Economia e Sociedade*, nº2, CESO, pp.157-175

**KOVACS**, I. et al., (1992): *Sistemas Flexíveis de Produção e Reorganização do Trabalho*, CESO I&D, PEDIP; DGI

**LABERGE**-Atlmeid (D. (1976), *Engagement et Inadaptation Scolaires: Prélude à la Délinquance*, Montréal

**Laranjo** M.,C.et al. (1991), Do Desvio à Instituição total, Sub-Cultura, Estigma, Trajectos, Lisboa, Centro de Estudos Judiciários (Cadernos CEJ) ,2/89

**LAUTREY**, J. (1984), *Classe Social, Médio Familiar e Inteligência*, Madrid, Visor

**LAZARSFELD**, P. (1969) "An episode in the history of social research: a memoir," in D. Fleming e B. Bailyn, eds., *The Intellectual Migration: Europe and North America, 1930-1960*, Cambridge: Harvard University Press, 270-337.

**LE BLANC**, M. e Provonost, L., (1980), « Transition statutaire et délinquance », *Revue canadienne de criminologie*, vol. 22, pp. 288-297.

**LEMERT**, E.M. (1951), *Social Pathology*, New York, McGraw-Hill

**LEWIS**, (1989)," Mothers as Teachers: Reconceptualization the Role of Family as Educator", in W.Weston (ed.), *Education and the American Family*, Nova York, New York University Press, pp.122-137

**LOEBER**, R. & Dishion, T. (1983), Early Predictors of Male Delinquency, in *Review Psychological Buletin*, pp.68-99

**LUCKE**, M.; ANDRÉ, M. E.D.A.(1986), *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo, EPU.

**MAILLOUX**, N. (1971), *Jeunes sans Dialogue*, Paris, Fleurs

**MALEWSKA**, PEYRE, H. (1973), *Délinquance Juvénile, École et Société*, Vuacresson, Centre de Formation et de Recherche de l'Éducation Surveillée

**MALEWSKA**, PEYRE, H. e Tap, P. (1991), *La Socialisation de l'Enfance a l'Adolescence*, PUF

**MARANGE**, V. (1995), *Les Jeunes*, Paris, Ed. Marabout

**MATZA**, D., (1964), *Delinquency and Drift*, London, John Wiley & Sons

**MEAD**, M: (1928), *Coming of Age in Samoa*, New York, William Morrow & Company

**MENDEL**, G. (1972), *Sociopsychanalyse*, 1, 11, Payot, Paris

**MENDRAS**, H.e M. Oberti, (2000), *Le Sociologue et Son Terrain*, Paris, Armand Colin

**MERTON**, R. K, (1938)\_Social Structure and Anomie, *American Sociological Review*, Vol. 3, No. 5, pp. 672-682

**MERTON**, R. K. (1970), "A Profecia que se Cumpre por si Mesma", in *Sociologia: Teoria e Estrutura*, São Paulo, Editora Mestre Jou, pp. 515 a 552.

**MICHAUD**, Y., (1998), *La Violence*, Paris, PUF

**MICHON**, F. (1996), "Os Debates sobre o Emprego e o Desemprego em França", *Cadernos de Ciências Sociais*, nº17, pp.5-47

**MILANO**, S. (1992), *La Pauvreté dans les Pays Riches, du Constar à l'Analyse*, Paris, Nathan

**MILES**, M.; Huberman, A. (1984) - *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*, Londres, Sage.

**MORRIS**, T. (1958), *The Criminal Área*, London, Routledge and Kegan

**MOSCOVICI**, S. (1976), *La Psychanalyse- son Image et son Public*, Paris, PUF

**MOSCOVICI**, S. (1981) "On social representation". in: FORGAS, J. P. (ed.) *Social cognition* London, Academic Press

**MUCCHIELLI**, L., (2001), *Violence et Insécurité. Fantasmés et Réalités dans le Débat Français*, Paris, La Découverte

**NYE**, F.J. (1958), *Family Relationships and Delinquent Behaviour*, New York, Wiley

**PAIS**, E.(1996), *Rupturas Violentas da Conjugalidade, os Contextos do Homicídio Conjugal em Portugal*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, F.C.S.H., Universidade Nova de Lisboa

**PAIS**, J.M. (1991), *Formas Sociais de Transição para a Vida Adulta, os Jovens Através dos seus Quotidianos*, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, I.S.C.T.E., Lisboa

**PAIS**, J.M., (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional

**PARSONS**, T. e Bals, (1955), *Éléments pour une Sociologie de l'Action*, 1<sup>a</sup> ed., Paris, Plon.



**PARKER**, H., Aldridge, J. e Measham, F. (1998), *Illegal Leisure, The Normalization of Adolescent Recreational Drug Use*, Londres, Routledge

**PASSERON**, J.C. (1986). Theories of Sociocultural Reproduction, in *International Social Science Journal*, 38, 4, Dec, pp. 619-629.

**PASSETI**, E. (2006), "Ensaio Sobre um Abolicionismo Penal", in *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*, São Paulo, Expressão e Arte

**PAUGAM**, S. (1994), *La disqualification Sociale, Essai sur la Nouvelle Pauvreté*, Paris, PUF

**PAUGAM**, S. (1995), *La Société Française et ses Pauvres, l'Expérience du Revenu Minimum d'Insertion*, Paris, PUF

**PEDRAZZINI**, Y. e Sanchez, M. (1997), *Malandros : Bandes, Gangs et Enfants de la Rue - Culture d'Urgence à Caracas*, Paris, Desclee de Brouwer –

**PERISTA**, H., Gomes, M.E., Silva, M., (Coord) (1992), *A Pobreza no Feminino na Cidade de Lisboa*, Lisboa, Organizações não Governamentais do Conselho Consultivo da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres

**PERISTA**, H. Cardoso, A. (1994) "A Cidade Esquecida: Pobreza em Bairros Degradados de Lisboa", in *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 15.

**PETITCLERC**, J.M. (2002), *Les Nouvelles Délinquances des Jeunes*, Paris , Dunod,

- PIORE**, M.J., Doeringer, P.B.(1972), *International Labor Market Manpower Analysis*, Heath Lexington Book
- RODRIGUES**, M.J. (1985), "O Mercado de Trabalho nos Ano 70 : das Tensões aos Metabolismos" in *Análise Social*, nº87, 88, 89
- RODRIGUES**, M.J. (1988), *O Sistema de Emprego em Portugal - Crise e Mutações*, Lisboa, Publicações Dom Quixote
- RUTTER**, M., GILLER, H. (1983), *Juvenile Delinquency: Trends and Perspectives*, Pinguin, Harmondsworth Middlesex
- SANTOS**, B.S. (1989), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, Lisboa, Afrontamento
- SEABRA**, T. (1994), *Estratégias Familiares de Socialização das Crianças: Etnicidade e Classes Sociais*, Dissertação de Mestrado Em Sociologia, Lisboa, ISCTE
- SEBASTIÃO**, J. (1995), *Modos de Vida Marginais: o Caso das Crianças de Rua em Lisboa*, Tese de Mestrado, Lisboa, ISCTE (ed.policopiada)
- SEBASTIÃO**, J.(1998), *Crianças da Rua: Modos de Vida Marginais na Cidade de Lisboa*, Oeiras: Celta Editora
- SELLIN**, Th., (1938), *Culture Conflict and Crime*, New York: Social Sciences Research Council, pag.21
- SHAW**, C., R., Zorbaugh, H., McKay, H., D. & Cottrell, Leonard S. (1929). *Delinquency Areas*. Chicago: University of Chicago Press

**SHAW**, C., McKay, H., D., (1931). *Social Factors in Juvenile Delinquency*. Vol. II Report on the Causes of Crime,. National Commission on Law Observance and Enforcement, Report No. 13. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

**SHAW**, C. & H. McKay. (1969) *Juvenile Delinquency and Urban Areas*, Chicago: Univ. Press

**SHERRADEN** e Adamek, M. (1984) "Explosive Imagery and Misguided Policy," in *Social Service Review*

**SHOEMAKER**, D.J., (2000), *Theories of Delinquency. Na Examination of Explanations of Delinquent Behavior*, Nova York,: Oxford University.

**SILVA**, A. S.S e Pinto, J. M. (1988), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento

**SILVA**, M.(1997), "Integração e Exclusão Social: Portugal e as Duas Europas da Europa", in *Colóquio Internacional – Portugal na Transição do Milénio*, Lisboa: Fim do Século Edições, Lda

**SILVA**, M., Rasgado, S., (1999), *Pobreza e Exclusão Social – a Investigação em Portugal (1975-1999)*, Inventário Bibliográfico, Lisboa, Centro de Estudos Para a Intervenção Social

**SIMMEL**, G. (1998), *Les Pauvres*, Paris, PUF

**SYKES**, G. (1979), *Criminology*, New York, Jovanovich

**SYKES**, G.M. e Matza, D. (1996), *Techniques of Neutrization, in Criminological Perspectives – a Reader*, Londres, Sage Publications Ltd

**SUBIRATS**, M. e C. Bruyet, (1988), *Rosa y Azul, la Transmisión de los Géneros en la Escuela Mixta*, Instituto de la Mujer, Madrid

**SUTHERLAND**, E., H. (1937), *The Professional Thief: by a Professional Thief*, Chicago, The University of Chicago Press

**SUTHERLAND**, E., H (1934), *Principes de Criminologie*, Publisher: J.B. Lippincott

**SUTHERLAND**, E., H., (1961), *White-Collar Crime*, New York: Holt, Rinehart and Winston

**TABOADA**, L.J, (1983), Les Femmes et les Jeunes Filles d'Origine Étrangère, in *Migrants Formation*, CNDP, nº54

**TANGUY**, L. (1986), *L'Introuvable Relation Formation/Emploi*, Paris, La Documentation Française

**TANNENBAUM**, F. (1938), *Crime and the Community*, New York, Columbia University Press

**TARDE**, G. (1886), *La Criminalité Comparée*, Paris, Librairie Félix Alcan

**TERRAIL**, J. P. (1984), "Familles Ouvrières, École, Destin Social (1880-1980)", in *Revue Française de Sociologie*, XXV, pp.421-436

**THRASHER**, F.M. (1927), *The Gang*, Chicago, University of Chicago Press

**TOSCANO**, M.F.C., (1993a), "Os Conceitos de Pobreza como Categories de Análise Sociocêntrica – uma Leitura das Abordagens Sociológicas do Industrialismo", in *Forum Sociológico*, Dep.Sociologia-FCSH, Univ.Nova de Lisboa, nº3, pp.213-221

**TOURAINE**, A., (1973), *La Production de la Société*, Paris, Seuil

**TOWNSEND**, P. (1979) *Poverty in the United Kingdom, a Survey of Household Resources and Standards of Living*, London: Penguin Books and Allen Lane

**VALENTIM**, A. (1996), Percepção Social do Consumo de Drogas – Inquérito às Paróquias, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº21

**VALENTIM**, A (1997), “A Construção Social do Problema Droga – Droga em Portugal: Alguns Dados Sobre a Evolução Recente”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº25

**VILLARS**, G. (1972), *Des Écoliers Perdus*, Paris, Armand Colin

**WEBER**, M. (1993), *Economia e Sociedade*, Madrid, Fondo de Cultura Económica

**WIRTH**, L.(1938), “Urbanism as a Way of Life”, in *The American Journal of Sociology*, XLIV 1 (Julho).

**WOLFGANG**, M.E. et al. (ed.) (1965), *The Sociology of Crime and Delinquency*, New York: Harper and Row

**WULH**, S. (1991), *Du Chômage à l'Exclusion ? L'Etat des Politiques, l'Apport des Expériences*, Paris, Syros, Alternatives

**WUHL**, S. (1992), *Les Exclus Face à l'Emploi*, Paris, Syros, Alternatives

**XIBERRAS**, M, (1994), *Les Théories de l'Exclusion : pour une Construction de l'Imaginaire de la Déviance*, Paris, Méridiens Klincksieck

**ZANTEN**, A. (dir), Singly, F. (2003), *L'École - l'État des Savoirs*, Paris, Éditions de la Découverte

## **Anexo 1**

**Este inquérito tem um fim científico. Destina-se a recolher informação necessária para a realização de Provas de Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações, a efectuar no ISEG. Por isso, os dados recolhidos serão sujeitos ao mais absoluto sigilo.**

**A tua colaboração é fundamental**

**Obrigado**

### **Inquérito nº**

1. Centro Educativo: -----

2. Sexo

☐

3. Idade

--	--

#### 4. Nível escolaridade

---

#### 5. Local de residência

---

#### 6. Nº pessoas que constituem o agregado doméstico

--	--

#### 7. Agregado doméstico

7.1. Grau parentesco	7.2. Naturalidade	7.3. Estado civil	7. 4. Idade	7.5. Escolaridade	7.6. Profissão

#### 8. Gostavas de andar na escola?

Sim ☐

Não ☐

9. O que te desagradava mais na escola:

Matérias não interessavam	<input type="checkbox"/>
Tinhas de trabalhar muito	<input type="checkbox"/>
Professores não te apoiavam	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>
Qual?	

-----

10. Ias à escola:

Pais obrigavam	<input type="checkbox"/>
Gostavas aprender	<input type="checkbox"/>
Para aborrecer os adultos	<input type="checkbox"/>
Para conviveres	<input type="checkbox"/>
Para comer	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>
Qual?	

-----

11. O que mais apreciavas na escola?

Convívio c/ amigos	<input type="checkbox"/>
Balbúrdia	<input type="checkbox"/>
Visitas estudo	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>

Qual?-----



12. Consideras ter sido

Mau aluno

☐

Bom aluno

☐

Inteligente mas cábula

☐

Desmotivado

☐

13. Em geral, os professores:

Davam-te atenção

☐

Castigavam-te injustamente.

☐

Castigavam-te com razão

☐

Nem reparavam em ti

☐

Avaliavam-te injustam/

☐

Ajudavam-te nos estudos

☐

Outro

☐

Qual?

-----

14. Na escola, costumavas:

Faltar muito

☐

Perturbar aulas

☐

Maltratar os colegas

☐

Maltratar os professores	<input type="checkbox"/>
Maltratar os funcionários	<input type="checkbox"/>
Destruir as instalações	<input type="checkbox"/>
Roubar os colegas	<input type="checkbox"/>
Vender estupefacientes	<input type="checkbox"/>
Consumir droga	<input type="checkbox"/>

15. O teu comportamento na escola fez-te reprovar muitas vezes?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

16. O que esperavas da escola?

Adquirir conhecimentos	<input type="checkbox"/>
Poder vir a ganhar bem	<input type="checkbox"/>
Ter um bom emprego	<input type="checkbox"/>
Aprender uma profissão	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

17. Abandonaste a escola, porque:

Professores não te davam atenção

Pais não incentivavam

Colegas maltratavam

Não servia para nada

Preferias a vida da rua

Querias trabalhar

Vieste para este Centro

Outro


Qual?

-----

18. Já trabalhaste alguma vez?

Sim

--

Não

--

19. Com que idade começaste a trabalhar?

--	--

20. Que tarefas desempenhaste?

-----

21. Qual a duração desses empregos?

-----

22. Que profissão gostarias de ter no futuro?

-----

23. Ter um bom emprego no futuro vai ser?

Fácil

--

Difícil

--

Impossível

--

24. Vai ser difícil/impossível ter um bom emprego, porque:

Tenho poucas habilitações

--

Falta-me experiência

--

Não tenho conhecimentos

--

Não há empregos

--

Estive neste Colégio

--

25. O que significa ter um bom emprego (escolhe apenas duas opções)?

Esforçar-me pouco  
Ter um trabalho leve  
Ganhar muito dinheiro  
Ter um emprego estável  
Ter bons colegas  
Fazer o que gosto  
O patrão ser amigo


26. Preferias ter um trabalho ilegal, porque (escolhe apenas duas opções):

Não dava satisfações a ninguém  
Não tinha horários  
Ganhava muito dinheiro  
Não tinha um trabalho pesado  
Vivia com luxo  
Era respeitado  
Fazia o que gosto


27. Sempre viveste com os teus pais?

Sim ☐

Não ☐

28. (Em caso negativo) Porque deixaste de viver com eles?

-----

29. Com que idade deixaste de viver com o(s) teu(s) pai(s)?

--	--

30. Foste viver com quem?

-----

31. Passas mais tempo com:

Pai	<input type="text"/>
Mãe	<input type="text"/>
Irmão	<input type="text"/>
Avós	<input type="text"/>
Namorada	<input type="text"/>
Amigos	<input type="text"/>
Ninguém	<input type="text"/>

32. Consideras a relação com o teu pai:

Indiferente	<input type="text"/>
Calorosa	<input type="text"/>
Conflituosa	<input type="text"/>
Amigável	<input type="text"/>

33 Quando fazes algo errado, os teus pais castigam-te?

Sim ☐

Não ☐

34. Quem te castiga com mais frequência?

-----

35. Que tipo de castigo usam?

Batem-te

☐

Repreendem-te

☐

Não te deixam sair

☐

Não te dão dinheiro

☐

Fecham-te no quarto

☐

Outro

☐

Qual?

-----

36. Costumas dizer aos teus pais para onde vais passear?

Sim ☐

Não ☐

37. Os teus pais conhecem os teus amigos?

Sim ☐

Não ☐

38. Os teus pais deixam-te sair à noite?

Sim ☐

Não ☐

39. Impõem-te horas de chegada?

Sim ☐

Não ☐

40. Já alguma vez ficaste fora de casa?

Sim ☐

Não ☐

41. Em caso afirmativo, durante quanto tempo?

-----

42. Qual foi a reacção dos teus pais?

-----



43. Quando não tens dinheiro:

Pedes família

☐

Pedes pais

☐

Pedes amigos

☐

Roubas

☐

Vendes droga

☐

Outro

☐

Qual?

-----

44. Já cometeste algum acto punido por lei?

Sim ☐

Não ☐

45. Qual/Quais?

-----

46. Que idade tinhas?

-----

47. Porque cometeste essas acções?

-----

48. Que medida te foi aplicada?

-----

49. Consideras essa medida justa?

Sim ☐

Não ☐

50. Porquê?

-----

51. Há quanto tempo estás neste Centro Educativo?

-----

52. O que te agrada mais neste Centro?

-----

53. O que te desagrada mais neste Centro?

-----

54. Achas que um Centro Educativo serve para alguma coisa?

Sim ☐

Não ☐

55. Porquê?

-----

56. Pensas ter-te tornado uma pessoa melhor pelo facto de estares neste Centro?

Sim ☐

Não ☐

57. Porquê?

-----

58. O que pensas fazer quando saíres do Centro?

\_\_\_\_\_

## **Anexo 2**

### **Guião de entrevista**

#### **(jovens)**

##### **I- Escola**

1. Quantos anos frequentaste a escola?
2. Reprovaste alguma vez?
3. Qual foi a reacção dos teus pais á reprovação?
4. Os teus pais foram alguma vez chamados à escola?  
Porquê?
5. Quais são as melhores recordações que tens da escola?
6. E quais são as piores?
7. Gostavas dos professores? Porquê?
8. Como era o teu comportamento na sala de aula?
9. O que fazias após saíres da escola?
10. Com que idade abandonaste a escola?
11. Porque abandonaste a escola?

## **II - Família**

1. Sempre viveste com os teus pais?
2. (Em caso negativo) Porque não viveste com ele (ela)?
3. Lamentas não teres vivido com ele (ela)? Porquê?
4. Em que circunstâncias saias com os teus pais?
5. Como reagiram os teus pais depois de teres entrado neste Centro Educativo?
6. Os teus pais já estiveram detidos alguma vez? Porquê?
7. O que pensas da violência doméstica?
8. Conheces alguém que tenha sido vítima de violência?
9. Alguma vez foste vítima de violência doméstica?
10. (Em caso afirmativo) O que te aconteceu?
11. Como reagiste?

## **III.**

### **Delinquência**

1. Concordas com a prática de actos delinquentes? Porquê?
2. Em que circunstâncias admites a prática de actos delinquentes?
3. Qual o crime que consideras mais abominável? Porquê?

- 4- O que deveria acontecer às pessoas que praticam delitos?
5. Porque achas que as pessoas pratiquem actos delinquentes?
6. O que sentes quando cometes um delito?
7. Qual foi o delito em que sentiste mais medo? Porquê?
8. E o delito em que te sentiste mais prazer? Porquê?
9. O que te leva a cometer delitos?

#### **IV . Centro**

##### **Educativo**

1. Pensas que um Centro Educativo serve para alguma coisa? Porquê?
2. Se pudesses, o que fazias aos jovens que cometem delitos?
3. É a primeira vez que estás num Centro Educativo?
4. Gostas de estar neste Centro? Porquê?
5. O que mudou na tua vida pelo facto de te encontrares num C.E.?
6. O que achas que vai mudar no futuro pelo facto de teres estado num C.E.?

## **ANEXO 3**

### **GUIÃO de ENTREVISTA**

#### **(Adultos)**

1. Há quanto tempo trabalha neste Centro Educativo?
2. O que é para si um Centro Educativo?
3. Considera que um CE consegue integrar um jovem?
4. Em alternativa a um CE, qual seria a solução ideal para integrar um jovem?
5. Quais são as principais deficiências que encontra neste CE?
6. Considera que essas deficiências podem comprometer os objectivos integrativos dos jovens?
7. Quais serão as melhores estratégias a accionar para prevenir a delinquência?
8. Qual foi o caso mais dramático que assistiu/teve conhecimento dentro deste CE?
9. E o de maior sucesso em termos de integração?
10. Qual será o perfil tipo dos jovens internados?
11. Quais são as principais resistências que os jovens oferecem durante o internamento?
12. O que fazem para as debelar?

## **Anexo 4**

### **A Lei Tutelar Educativa**

#### **(síntese)**

Em 14 de Setembro de 1999, a Assembleia da República promulga, nos termos da alínea c) do decreto 161º da Constituição, a Lei Tutelar Educativa, anexa à lei 166/99.

Este trabalho não tem como objectivo, debruçar-se sobre esta Lei, que pela natureza do objecto a que se aplica, é bastante extensa e complexa. Contudo, não poderemos deixar de aflorar alguns dos artigos contidos na Lei Tutelar Educativa, uma vez que nos parecem de especial importância para a compreensão de determinados aspectos abordados nesta Dissertação.

Esta lei determina que todos os menores com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, caso tenham praticado um acto qualificado pela lei como crime, estarão sujeitos à aplicação de medidas tutelares educativas. A execução das medidas tutelares pode prolongar-se até o jovem completar 21 anos, cessando, obrigatoriamente, nessa data. As medidas tutelares têm como objectivo educar o menor para o direito e para a sua inserção na sociedade. Entre as medidas tutelares, a lei 166/99 prevê: a admoestação; a privação do direito de conduzir ciclomotores ou de obter permissão para conduzir ciclomotores; a reparação ao ofendido; a realização de prestações



económicas ou de tarefas a favor da comunidade; a imposição de regras de conduta; a imposição de obrigações; a frequência de programas formativos; o acompanhamento educativo; o internamento em Centro Educativo.

A medida de internamento em Centro Educativo pode revestir um dos seguintes modelos de regime de execução: regime aberto; regime semiaberto; regime fechado.

De todas as medidas, o internamento é a que se aplica em situações de maior gravidade criminal. Sendo esta a medida mais frequentemente aplicada aos jovens internados nos Centros Educativos de Vila Fernando e Padre António de Oliveira, será sobre o internamento que mais nos iremos debruçar.

A medida de internamento procura afastar temporariamente, o jovem do seu meio habitual. Ao mesmo tempo, procura utilizar programas e métodos pedagógicos, fazer interiorizar valores conformes ao direito e oferecer recursos que permitam ao jovem agir, no futuro, de um *"modo social e juridicamente responsável"*.

Os jovens dão entrada no Centro Educativo, de acordo com o tipo de regime que lhe foi aplicado, estando cada Centro classificado em função do seu regime de funcionamento e grau de abertura ao exterior.

A medida de internamento em regime semiaberto é aplicável quando  
A medida de internamento em regime semiaberto é aplicável a qualificados como crimes, a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, superior a três anos.

A medida de internamento em regime fechado é aplicável, quando se verificarem, cumulativamente, os seguintes pressupostos: o menor ter cometido facto qualificado como crime a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a cinco anos, ou ter cometido dois ou mais factos contra as pessoas, qualificados como crimes, a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a três anos; o menor ter idade superior a 14 anos, à data da aplicação da medida.

A medida de internamento em regime aberto e semiaberto tem a duração mínima de três meses e a máxima de dois anos.

A medida de internamento em regime fechado tem a duração mínima de seis meses e a máxima de dois anos. Contudo, esta medida pode ter a duração de três anos, sempre que o menor tenha praticado facto qualificados como crimes, a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a oito anos, ou dois ou mais factos qualificados como crimes contra as pessoas, a que corresponda qualificados como crimes, a que corresponda a pena máxima, abstractamente aplicável, de pena de prisão superior a cinco anos.

Quando o menor for considerado autor de um conjunto variado de crimes, o Tribunal aplica uma ou várias medidas tutelares, de acordo com o que considera necessário para a educação do menor para o direito. Mas sempre que forem aplicadas várias medidas tutelares ao mesmo menor, o Tribunal determina o seu cumprimento simultâneo, desde que essas medidas não entrem em colisão, caso contrário, o

Tribunal, depois de ouvido o Ministério Público, substitui todas ou algumas medidas por outras ou determina o seu cumprimento sucessivo. Por outro lado, sempre que a aplicação de várias medidas ao mesmo menor em diferentes processos, seja coincidente no tempo, o Tribunal determina o seu cumprimento sucessivo.

Contudo, o tempo total de duração das diversas medidas tutelares, não pode exceder o dobro do tempo de duração da medida mais grave e não pode ultrapassar os 21 anos do destinatário, idade a partir da qual, cessa qualquer medida.

## Anexo 5

**Quadro A**

**Viver sempre com os pais**

		Nº
Valid	Sim	22
	Não	28
<b>Total</b>		<b>50</b>

**Quadro B**

**Com quem passa mais tempo - mãe**

		Nº
Valid	Mãe	20
Missing	System	30
<b>Total</b>		<b>50</b>

**Quadro C**

**Com quem passa mais tempo - Amigos**

		Nº
Valid	Amigos	23
Missing	System	27
<b>Total</b>		<b>50</b>

**Quadro D**

**Pais castigam**

		Nº
Valid	Sim	42
	Não	8
<b>Total</b>		<b>50</b>

### Quadro E

#### Tipo castigo - não deixar sair de casa

		Nº
Valid	Não deixar sair	22
Missing	System	28
<b>Total</b>		<b>50</b>

### Quadro F

#### Tipo castigo - bater

		Nº
Valid	Bater	12
Missing	System	38
<b>Total</b>		<b>50</b>

### Quadro G

#### Diz aos pais onde vai

		Nº
Valid	Sim	28
	Não	22
<b>Total</b>		<b>50</b>

### Quadro H

#### Pais conhecem amigos

		Nº
Valid	Sim	36
	Não	14
<b>Total</b>		<b>50</b>

### Quadro I

#### Já trabalhou

		Nº
Valid	Sim	24
	Não	26
<b>Total</b>		<b>50</b>

### Quadro J

#### Razões n/ ter bom emprego - falta experiência

		Nº
Valid	Faltar experiência	1
Missing System		49
<b>Total</b>		<b>50</b>

### Quadro K

#### Razões n/ ter um bom emprego -

#### Esteve num Centro Educativo

		Nº
Valid	Esteve num Centro Educativo	2
Missing System		48
<b>Total</b>		<b>50</b>

### Quadro L

#### Razões p/ não ter bom emprego - falta habilitações

		Nº
Valid	Ter poucas habilitações	20
Missing System		30
<b>Total</b>		<b>50</b>

### Quadro M

#### Significado bom emprego - fazer o que gosta

		Nº
Valid	Fazer o que gosta	33
Missing System		17
<b>Total</b>		<b>50</b>

### Quadro N

#### Significado bom emprego - ganhar muito dinheiro

		Nº
Valid	Ganhar muito dinheiro	12
Missing System		38
<b>Total</b>		<b>50</b>